Kindery.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

Theoretisch-praktisches Handbuch

von

A. H. Fischer,
Director der ersten Privat-Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Wien.

Mit 2 Holzschnitten und 27 lithographierten Tafeln.

Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage.

Mit Erlass des hohen k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 16. Jänner 1895, Z. 29.608[94] zum Unterrichtsgebrauche in den Bildungscursen für Kindergärtnerinnen sowie an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten allgemein zugelassen.

Preis geheftet 1 fl. 50 kr.; gebunden 1 fl. 70 kr.

Wien 1895.

Alfred Hölder,

k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler

Rothenthurmstraße 15.

Alle Rechte vorbehalten.

372.2
F 52 k
1895

OAK ST. HDSF

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung 1
Der geistige Standpunkt eines Kindes im Kindergartenalter 7
Zweck des Kindergartens 14
Erziehungsmittel des Kindergartens:
I. Das Spiel 21
Die Bewegungsspiele des Kindergartens 26
A. Arm-, Hand- und Fingerspiele 32
B. Marschier-, Geh- und Laufspiele 35
C. Kreisspiele 40
II. Spielgaben und Beschäftigungsmittel 46
1. Der Ball 47
2. Kugel, Walze und Würfel 49
3. Das Bauen 51
4. Das Täfelchenlegen 58
5. Das Falten 59
6. Das Ausschneiden 61
7. Das Flechten 64
8. Stäbchenknüpfen und Kettenschnüren 66
9. Das Legen mit Stäbchen, Ringen, Steinchen und Muscheln . . 68
10. Das Stäbchenverbinden 74
11. Das Verschränken . . . . .
12. Das Zeichnen . . . . .
13. Das Ausnähen . . . . .
14. Das Thonmodellieren . . . . .

Seite

III. Das Erzählen 82
IV. Modelle und Bilder 90
V. Der Gesang 95
VI. Der Verkehr des Kindes mit der Natur 103
Äußere Einrichtung des Kindergartens 105
Der Beschäftigungsplan des Kindergartens 109
Beschäftigungsplan 113
Die Pflichten der Kindergärtnerin:
a) Im Kindergarten 114
b) In der Familie 125
Anhang:
Geschichtliches 129
Gesetzliche Bestimmungen 168
Literatur 177

Einleitung.

> Jeder neue Erzieher wirkt weniger ein als der vorige, bis zuletzt, wenn man das ganze Leben für eine Erziehanstalt nimmt, ein Weltumsegler von allen Völkern zusammengenommen nicht soviel Bildung bekommt als von seiner Amme.
>
> Jean Paul Friedrich Richter.

Jedes organische Wesen trägt den Keim einer seiner Natur und Bestimmung angemessenen Entwicklung in sich, die jedoch nur unter der Einwirkung günstiger äußerer Einflüsse beginnen und sich fortsetzen kann.

Auch der Mensch tritt mit einer ihm eigenthümlichen Organisation und mit leiblichen und geistigen Kräften und Anlagen in die Welt; diese sind gleichfalls nur im Keime vorhanden, also auf eine fortgehende Entwicklung berechnet. Auch der Mensch kann nur das werden, wozu die entwicklungsfähigen Keime in ihm liegen, wozu ihn die Natur befähigt und bestimmt hat. Die menschlichen Anlagen und Kräfte bedürfen aber ebenfalls zu ihrer Entwicklung, obwohl diese von innen heraus sich vollzieht, der Hilfe von außen. Die vortrefflichsten natürlichen Anlagen verkümmern, wenn nicht günstige äußere Bedingungen die Entwicklung fördern.

Körper und Geist des Menschen entwickeln sich in den ersten fünf Jahren unverhältnismäßig rascher als in irgend einem späteren, gleich großen Lebensabschnitte.

Im ersten Jahre nimmt das Kind um das Dreifache seines ganzen Gewichtes zu, in keinem späteren je wieder in diesem Verhältnisse. Auch auf die Sinnenentwicklung wirkt die Natur durch die Eindrücke, die auf das Menschenkind eindringen. Sie führt dem Auge das Licht und die

Farbe, dem Ohr den Ton zu u. s. w. und bildet durch die Sinne die Brücke zum Verständnis der Außenwelt.

Soll nun das Kind ganz dem Walten der Natur überlassen bleiben? Sollen seine Leibeskräfte und sein geistiges Vermögen in ihrer Entwicklung bloß auf sich selbst angewiesen sein, und könnten sie dann zur möglich höchsten Stufe der Vollkommenheit gelangen?

Die Natur selbst gibt uns hierauf eine bestimmte und eindringliche Antwort. Kein Wesen kommt so schwach und hilfsbedürftig zur Welt wie der Mensch; ohne Beistand gelassen, geht das Menschenkind sicherer als irgend ein neugeborenes Thier zugrunde. Wäre es aber gleich denkbar, dass der Körper ohne menschliche Pflege seine Entwicklung fände, der Menschengeist würde ohne den Umgang mit seinesgleichen auf der niedrigsten, auf fast thierischer Stufe stehen bleiben. Die in der Anlage vorhandenen, aber gebundenen Kräfte des Körpers und des Geistes müssen durch Erziehung befreit werden. Zu den inneren Bedingungen der Entwicklung, die jedes gesunde Kind mit auf die Welt bringt, und zu den zufälligen Einflüssen der Natur muss die planmäßige, ihres Zieles sich bewusste Einwirkung hinzutreten.

Da aber, wie wir gesehen, die körperliche wie die geistige Entwicklung in der ersten Lebensperiode am raschesten und energischesten vor sich geht, so muss auch die thätige Einwirkung auf dieselbe möglichst früh beginnen, am besten wohl in dem Augenblicke, in welchem das Kind mit der es umgebenden Welt in Berührung kommt.

Die hervorragendsten Denker und Menschenerzieher aller Zeiten sind darin einig, dass die ersten Kinderjahre die bedeutungsvollsten für die Gesamtentwicklung des Menschen seien, dass die ersten Eindrücke unverwischbar in der Kindesseele, im Kindesgemüthe haften und bestimmend und richtunggebend für alle Zukunft bleiben. Wir wollen an dieser Stelle nur die hierauf bezüglichen Worte Pestalozzis anführen: „Schon bei der Wiege des unmündigen Kindes muss man anfangen, die Führung unseres Geschlechtes der blinden, spielenden Natur aus den Händen zu reißen, um sie in die Hand der besseren Kraft zu legen, die aus der Erfahrung von Jahrtausenden über das Wesen ihrer ewigen Gesetze abstrahieren gelernt hat."

Als diese bessere Kraft ist stets die Mutterliebe erkannt und jeder Eingriff von anderer Seite als eine Störung des von der Natur selbst geordneten Verhältnisses angesehen worden. — Liebe ist die Grund-

kraft der Erziehung. Und wo gäbe es eine Liebe, die derjenigen einer Mutter gleichkäme? Nur der Mutter ist nichts zu klein und nichts zu groß, nichts zu unbedeutend und nichts zu schwer, wenn es sich um das Wohl des Kindes handelt; nur die Mutter ist mit dem Auge begabt, das in die Tiefe der Kindesseele einzudringen vermag, nur sie mit dem Gefühle, das auch die frühesten Regungen der Seelenkeime sofort wahrnimmt.

Zu der einen Hauptaufgabe der Mutter, für die leibliche Ernährung und Kräftigung des Kindes Sorge zu tragen, tritt die zweite, nicht minder wichtige, die Entwicklung und Bildung der geistigen Anlagen desselben anzubahnen und zu fördern; und hieran nehmen auch Vater und Geschwister, überhaupt alle Familienglieder theil. Aller geistige Verkehr setzt Einverständnis voraus, und die Erziehung kann nur dann den rechten Erfolg haben, wenn der Zögling dem Bestreben des Erziehers Empfänglichkeit entgegenbringt. Dieses Einverständnis aber, diese Willigkeit, die bei dem verständigen Zöglinge auf den höheren Stufen der erziehenden Thätigkeit durch Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Handlungsweise des Erziehers hervorgerufen werden kann, wird im frühesten Alter durch die natürliche Sympathie zwischen Eltern und Kind erzeugt. — Das Familienleben gibt dem Kinde Eindrücke, weckt in ihm Gefühle und setzt Angewöhnungen in ihm fest, wie sie in geistiger und sittlicher Beziehung kein anderer Lebenskreis darzubieten vermag. „Die häuslichen Verhältnisse der Menschen," sagt Pestalozzi, „sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur."

Die häuslichen Verhältnisse hängen zumeist von dem sittlichen Zustande der Gesammtheit ab. Dieser war jedoch zu keiner Zeit von der Art, dass er als vollkommen günstig für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zu ihren höheren Zielen hätte bezeichnet werden können; demzufolge finden wir auch in keiner Zeit einen über jeden Tadel erhabenen Zustand der Erziehung. Selbst Pestalozzi, der sich anheischig gemacht, mit den Mitteln in seiner Hand sogar „Heidenmütter im tiefsten Norden" dahinzubringen, dass sie seinem Rufe folgen, auch er erkennt in späteren Jahren, dass er von den Müttern mehr verlangt, als sie gewöhnlich leisten; es wird ihm bange, wenn er mit seiner Lieblingsidee in die Welt tritt und Eltern sucht, durch welche sie realisiert werden soll. „Hingerissen," gesteht er selbst, „von dem Bilde der hohen Kraft des Vaters und der Mutter, sehe ich mich umringt von einer Welt, wo ich diesen Vater und diese Mutter weit und breit umsonst suche. Die Welt, wie sie wirklich ist, liegt so schwer auf dem Menschen."

Gehen wir darauf aus zu untersuchen, wie es gegenwärtig hiermit bestellt ist, so müssen wir unsern Blick auf die verschiedenen Gesellschaftsschichten werfen, nämlich auf den Mittelstand und seine beiden Gegensätze, die Reichen und die Armen. Den Reichen stehen die äußeren Mittel zugebote, ihren Kindern eine gute Erziehung angedeihen zu lassen; aber zu derselben fehlt oft die Hauptsache, das Familienleben. Das Gesellschaftsleben der „vornehmen Welt", die durch dasselbe bedingten Sitten, Gewohnheiten und Formen machen einen unmittelbaren Verkehr der Eltern mit ihren Kindern, zumal mit den kleineren, fast unmöglich, so dass diese beinahe ausschließlich der Obhut Fremder überlassen bleiben. Es gibt wohl rühmliche Ausnahmen; das sind aber eben nur Ausnahmen, und der Cornelien, denen ihre Kinder die kostbarsten Kleinodien sind, dürfte es unter unseren heutigen Patricierinnen wohl nur wenige geben.

Dem Mittelstande, dem Kern des Volkes, stehen die äußeren Mittel nicht in dem Maße zugebote, wie den durch Geburt oder Vermögen bevorzugten Familien; hingegen schützen Arbeit und Thätigkeit vor vielen sittlichen Übeln, und ein geordnetes Berufsleben sichert hier gewöhnlich auch ein glückliches Familienleben, wenn nicht Modethorheit und Nachahmungssucht dem bürgerlichen Sinn zum Fallstrick wird und die Eltern ihrem Erziehungsberufe entfremdet. In vielen Familien aber ruht die Last des Geschäftes oder des Hauswesens allein auf den Schultern der Frau, oder der Vater, die Mutter, vielleicht beide zugleich, können wegen Kränklichkeit oder Krankheit ihren Kindern nicht die nöthige Obsorge widmen. In solchen Fällen sind wieder die Kinder Fremden, oft einem Dienstboten, dem zugleich die Sorge für die Wirtschaft obliegt, überlassen, und es fehlt ihrem Lebensfrühlinge der warme Sonnenstrahl, der die tiefsten und geheimsten Regungen des Herzens zeitigen soll.

Bei der armen Bevölkerung endlich wird die Mutter häufig durch den Kampf um das tägliche Brot gezwungen, den Wunsch, ihren Kindern zu leben, zu unterdrücken und mit dem schmerzlichen Bewusstsein, dass dieselben leiblichen und sittlichen Gefahren ausgesetzt sind, ihrem Broterwerbe nachzugehen. Auch gibt es einen Grad der Noth, bei welchem, wie auf unfruchtbarem Boden überhaupt kein Leben, also auch kein wahres Familienleben, zur Blüte kommen kann; dann tritt eine Rauhigkeit des Sinnes, eine Verwilderung des Gemüthes bei den Eltern ein, die nur einen verderblichen Einfluss auf die Kinder haben kann.

Aber selbst die günstigsten Umstände vorausgesetzt, die höchste Liebe der Eltern zu den Kindern, den besten Willen und Muße genug, sich

ihnen ganz zu widmen, findet sich doch bei den meisten Müttern ein Hindernis — das ist die **Unwissenheit in allem, was die Erziehung betrifft.**

Nur wenige Frauen sind sich ihrer erziehlichen Aufgabe klar bewusst, da ihnen jede Vorbereitung mangelt; nur die hervorragenderen ihres Geschlechtes erfassen dieselbe in ihrer ganzen Bedeutung. Die Mütter großer und tüchtiger Menschen sind allerdings meist infolge natürlicher Begabung die vortrefflichsten Erzieherinnen ihrer Kinder gewesen; hüten wir uns aber wohl vor dem Rückschluss, dass natürliche Begabung *allein* in allen Fällen ausreichend sei zur Vollziehung dieser Aufgabe.

In keine Kunst, in kein Gewerbe, und sei es das einfachste, wagen wir ohne Vorbereitung einzutreten, überall gilt das Sprichwort: „Kein Meister fällt vom Himmel." Sollte der Erziehungsberuf leichter sein als irgend ein Handwerk? Oder wäre die Mutter vielleicht ausnahmsweise *der Meister, der vom Himmel fällt*? Die echte Mutter hat allerdings ein Stück des vom Himmel gefallenen Meisters in sich. Ihre Brust erfüll ein Strahl jener von Gott stammenden Liebe, die selbst in verkümmerter Erscheinung noch Göttliches in sich birgt. Diese Liebe ist die Lebensluft der Erziehung. Wie aber zum Leben der Athem allein nicht genügt, so auch zur Erziehung nicht die Liebe allein. Es muss sich mit derselben Kenntnis der Menschennatur und ihrer Entwicklungsgesetze überhaupt und im besonderen richtige Erfassung der individuellen Anlagen verbinden. Endlich darf nicht vergessen werden, dass der einzelne Mensch ein Glied der bürgerlichen Gesellschaft zu werden berufen ist, und dass er auch dazu erzogen werden müsse. „Lebe im Ganzen, immer strebe zum Ganzen, schließ an ein Ganzes dich an," ruft uns der Dichter zu. Der Gemeinsinn kann nur in der Gemeinschaft geweckt und großgezogen werden; die Erziehung müsste aber dieses Ziel verfehlen, wollte sie den Zögling nur an die Familie ketten. Außerdem können sich im Hause selbst bei der regsten Thätigkeit der erziehenden Person die Fähigkeiten des Kindes nicht so allseitig und kräftig entfalten, wie dies in der Gemeinschaft einer größeren Anzahl altersgleicher Kinder möglich wird. Eines ist hier das lehrreiche Vorbild des andern und zugleich das am schnellsten verstandene. Die kleinen Geister regen ihre Kräfte gegenseitig an, das Bekannte verursacht keinen Überdruss, das Neue keine Schwierigkeiten, nirgends wirkt Eigensinn und Unlust störend ein; denn der Wechselverkehr der Kleinen weckt durch und durch Heiterkeit, Frohsinn und nicht ermüdenden Eifer.

Alle diese Erwägungen haben die Nothwendigkeit und Wichtigkeit von Anstalten dargethan, welche, für Kinder im Vorschulalter berechnet, den Eltern die Pflichten und Rechte der Erziehung nicht abnehmen, aber sie mit ihnen theilen und damit ihnen erleichtern sollten. Die geschichtliche Darstellung wird zeigen, wie im Verlaufe dieses Jahrhunderts solche Institute zuerst der Noth abhelfen, also die Kinder hauptsächlich vor körperlichen und sittlichen Gefahren bewahren sollten, daher auch den Namen Kinderbewahranstalten erhielten; wie später die Vorbereitung für die Schule mehr ins Auge gefasst wurde und zu diesem Zwecke Kleinkinderschulen ins Leben traten, und wie endlich Friedrich Fröbel den Kindergarten schuf, in welchem die Kräfte der kleinen Zöglinge vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre durch kindliche Spiele, Beschäftigungen, Erzählungen und Besprechungen naturgemäß angeregt, harmonisch entwickelt und sachgemäß gebildet werden sollen.

Der geistige Standpunkt eines Kindes im Kindergartenalter.

> Von der richtigen Erfassung des Menschen schon als Kind, sowohl seinem Wesen als seinen Verhältnissen nach, und von der entsprechenden Behandlung des Menschen nach diesem Wesen und nach diesen Verhältnissen hängt einzig die segensreiche, die zur Vollkommenheit des Menschen führende Entwicklung, die Befähigung zur Erreichung seiner Bestimmung und so zur Erringung echter Lebensfreude und wahren Lebensfriedens ab. Fr. Fröbel.

Naturgemäße Erziehung ist die allgemeine und berechtigte Forderung einer gesunden Pädagogik. Um derselben jedoch genügen zu können, ist die Kenntnis des gesetzlichen Herganges der körperlichen und geistigen Entwicklung des Menschen von ihrem Beginne an erforderlich. Nur die Erkenntnis der Gesetze des menschlichen Wesens und der durch sie bestimmten Stufenfolge in der Entwicklung vermag der Erziehung die Normen ihres Verfahrens zu geben.

Mit einem gellenden Schrei tritt das Kind in die Welt. Dieser erste Schrei, wohl die Folge der Einwirkung der kühleren atmosphärischen Luft auf die kindliche Haut, bezeichnet zugleich den Eintritt der ersten Bewegung, welche es unwillkürlich vollbringt, und durch welche es ein selbständiges Wesen zu werden beginnt. Der einige Monate alte Säugling regt, in der Wiege liegend, lebhaft seine Glieder, greift seine Füßchen, spielt mit den Fingern, schlägt mit Beinen und Armen. Wenn es gehen kann, ist wieder Bewegung des Kindes größtes Bedürfnis. Hin- und Herlaufen, alles mit den nimmer ruhenden Händen betasten,

umfassen und untersuchen, — diese Lebensäußerungen sind jedem gesunden Kinde eigenthümlich. Der Tastsinn ist der vorherrschende in der ersten Sinnenentwicklung; nächst dem Drange nach Bewegung ist kein anderer so groß im ersten Kindesalter als der, die Hände zu gebrauchen.

Die Empfänglichkeit für Lichteindrücke ist schon bald nach der Geburt vorhanden; die Empfindung derselben kann dem Kinde Lust oder Unlust bereiten. Das Dämmerlicht ist ihm angenehm; grelles Licht, insbesondere unmittelbar nach dem Erwachen, ist ihm unangenehm. Nach wenigen Tagen gewöhnt sich der Neugeborne an das Tageslicht; nun ist ihm dasselbe angenehm, das Kind dreht mit sichtlichem Vergnügen seinen Kopf dem Fenster zu, glänzende Gegenstände erfreuen es. Aber erst im zweiten Monate läßt es die Gegenstände, von deren Strahlen sein Auge getroffen wird, nicht mehr bloß auf sich einwirken, sondern bringt ihnen Aufmerksamkeit entgegen. Auch auf Personen, die sich viel mit ihm beschäftigen, heftet es wie forschend lange das Auge. Aus dem bloßen Starren ins Leere wird ein Blicken und Schauen, und endlich gegen Ende des dritten Monats ist es unzweifelhaft, daß durch das Auge seelische Empfindungen vermittelt werden. Das Kind verfolgt die Mutter zuerst mit dem Augapfel, später auch mit dem Kopfe, wenn sie sich nähert oder entfernt, und äußert im ersteren Falle deutliche Zeichen der Freude. Es fängt an, Fremde von Bekannten zu unterscheiden; jene beachtet es wenig, an diesen hängt sein Blick. Die Fähigkeit, Farben zu unterscheiden, fällt erst in eine spätere Zeit des Kindesalters. Zuerst werden gelb und roth richtig erkannt, viel später grün und blau; vor Ablauf des zweiten Jahres kann kaum ein Kind die Grundfarben erkennen und richtig benennen.

Später als durch das Auge tritt das Kind durch das Ohr mit der Außenwelt in Verbindung. Anfangs scheint es vollständig taub zu sein. Weder Schmeicheln noch Kosen, weder Gesang noch Spiel, weder das Gerassel der Wagen noch der rollende Donner bringen eine wahrnehmbare Empfindung in ihm hervor. Erst nach 6—8 Wochen werden die Gehörnerven äußeren Eindrücken zugänglich, und das Erwachen des Gehörsinnes gibt sich alsdann in verschiedener Weise, häufig durch ein heftiges Zucken des Kindes kund. Im dritten Monat unterscheidet das Kind schon einzelne Gehörseindrücke. Es wendet den Kopf der Stimme der Mutter zu, beruhigt sich, wenn es ihren Gesang hört, wird auch oft durch den Klang einer Glocke, den Schlag der Uhr zu aufmerksamem Lauschen angeregt. Mit dem Erwachen des Gehörs sind fast immer zwei andere Erscheinungen verbunden,

die das Eintreten eines neuen, bedeutungsvollen Abschnittes im Leben des Säuglings bekunden; das Kind fängt an zu lächeln und zu lallen und damit die ersten Zeichen eines selbständigen Seelenlebens zu geben. Gegen das Ende des ersten Lebensjahres ist das Gehör bei den meisten Kindern so entwickelt, dass sie aus der Stärke des Schalles die größere oder geringere Entfernung des Schallerregers zu erkennen und zu unterscheiden vermögen, Theile einer leichten Melodie, die sie oft gehört haben, nachsingen und viele Worte verstehen. Die Fortschritte des Gehörs sind umso erheblicher, je öfter ihm gleichartige Eindrücke zugeführt werden, und je reiner, klarer und deutlicher diese sind.

Der Geschmackssinn scheint unter allen Sinnen zuerst deutliche Wahrnehmungen zu vermitteln, mit welchen die Erinnerung unmittelbar verknüpft ist. Der Geschmackseindruck der gewohnten Milch haftet so fest, dass eine Vergleichung mit fremder stattfindet. Während der ganzen Säuglingszeit und noch länger wird das Süße allen anderen Geschmacksqualitäten bei weitem vorgezogen; denn diese letzteren werden, wenn sie stark genug sind, vom ersten Tage an mit Zeichen des Abscheues empfunden. Der Säugling nimmt schlechtschmeckende Arzneimittel häufig ohne Äußerung von Unbehagen, wenn denselben Zucker zugesetzt wird; starkschmeckende, saure, herbe, bittere und salzige Stoffe ohne mildernden Zusatz lehnt er hartnäckig ab. Bei dem mehr als ein halbes Jahr alten Säugling bewirkt jede neue Geschmacksempfindung ein Mienenspiel, welches zunächst auf Erstaunen, sodann entweder auf ein Lustgefühl oder auf Widerwillen schließen lässt. Mit dem Ende des ersten Jahres wird das Kind bezüglich des Geschmackes seiner Nahrungsmittel sehr wählerisch; noch immer findet es fast nur an Süßigkeiten Wohlgefallen, alles Bittere widerstrebt ihm, schwach Salziges hingegen nicht mehr, und an sauren Dingen findet es sogar nach und nach Gefallen. Jedenfalls ist der Geschmack derjenige Sinn, welcher das Kind im ersten Lebensalter am häufigsten und stärksten erfreut.

Geruchsempfindungen. Bis zu einer gewissen Periode zeigt sich das Unvermögen, Geruch und Geschmack zu trennen. Da das Kind früher nur beim Schmecken der Milch angenehme Geruchsempfindungen hatte, so führt es noch lange wohlriechende Blumen, an denen man es riechen lassen will, zum Munde. Erst gegen die Mitte des zweiten Lebensjahres führt es die Objecte, die es riechen soll oder will, mit geschlossenem Munde an die Nase.

So nehmen die Sinne, welche bald nach der Geburt des Kindes ihre Thätigkeit begonnen haben, nach und nach an Stärke und Feinheit zu,

so dass sich die Sinneswerkzeuge im Alter von drei Jahren, im beginnenden Kindergartenalter, zu Organen des Geistes ausgebildet haben, die das Kind nun mit Bewusstsein und Willen zu gebrauchen vermag.

Durch die Entwicklung der Sinne gewinnt das Kind auch bald die Vorstellungen von Raum und Zeit. „Nichts ist im Geiste," sagt schon Locke, „das nicht durch die Sinne gieng." Das dreijährige Kind sieht mit Interesse und unterscheidet die mannigfachsten Formen und Gestalten, und die Freude, die man schon bei dem Säuglinge beobachten kann, wenn er durch Zerknittern von Papier die Form desselben verändert, wird nun zum sehnlichen Verlangen, gestaltungsfähige Dinge umzuformen. Der Sinn für Entfernung erwacht; der Mond, den das Kind früher herunterlangen wollte, erfreut dasselbe jetzt nur noch durch seinen Glanz. Es besitzt und gewinnt immer mehr die Fähigkeit, die räumlichen Verhältnisse aufzufassen, sich leicht zurechtzufinden und eine früher gesehene Örtlichkeit wieder zu erkennen. Wie sich das Kind überhaupt zuerst mit Raumverhältnissen beschäftigt, sobald die Erkenntnis zu erwachen beginnt, so insbesondere mit Größe und Zahl der Dinge; es greift sicher, wenn es die Wahl hat, nach dem größeren Apfel und zählt mit Vorliebe zuerst seine Finger und seine Spielsachen, dann andere Gegenstände seiner Umgebung, wenn es auch nur bis 2 oder 3 zu zählen weiß und immer wieder von 1 beginnen muss. Von allem, was um es her vorgeht und geschieht, wird das Kind angezogen und gefesselt; es regen sich Neugierde und Wissbegierde, und nichts entgeht seiner Beobachtung. Ebenso hält es Dinge fest, die einzig und allein durch ein chronologisches Band aneinander gekettet sind, wenn es auch noch mitunter das Gestern und Morgen im Ausdrucke verwechselt. Die Raum- und Zeitorgane mit ihren Thätigkeiten sind die Grundsteine, auf denen die Denkwelt aufgebaut wird, da alles — Natur und Menschenwelt — dem Menschen in Raum und Zeit entgegentritt. Diese Organe sind darum auch zuerst thätig; sie rufen die Anschauungen und dadurch auch Vorstellungen hervor.

Die gewonnenen Raum- und Zeitvorstellungen und die durch sie bedingten Gedanken und Gefühle müssen aber in Formen gekleidet, das innerlich Aufgefasste und Festgehaltene will durch Darstellung verarbeitet werden. Das Kind fängt daher etwa im dritten Jahre an, Dinge zu zerlegen, und versucht, sie wieder zusammenzusetzen; es sucht das, was es als Gestalt und Größe wahrgenommen hat, äußerlich darzustellen; es übt sein mechanisches Talent. Es ordnet die Gegenstände nach Form,

Größe, Farbe und Art und kann schon zum Ordnunghalten in seinen kleinen Besitzthümern angeleitet werden.

Auch das Erwachen des Tonsinnes und damit die Entwicklung des Tontalentes läßt sich auf die früheste Periode des Kindeslebens zurückführen. Es ist das instinctive Bedürfnis des Kindes nach Rhythmischem, das die Mutter und später die Kindergärtnerin befriedigt, indem sie Wiegenlieder singen und taktmäßig und singend zum Kinde sprechen. Das Aufmerken auf die Verschiedenheit der Töne ist eine der ersten Seelenäußerungen, und sobald das Kind mit den Gegenständen hantieren kann, sucht es Töne und Schälle mit ihnen zu erzeugen und fängt auch bald an, kleine Melodien nachzusingen. Singt doch das kleine Kind alsbald das Wiegenlied mit, mit welchem man es einschläfern will! Was die Sprache anbetrifft, so ist dieselbe erst möglich, wenn Gedanken und Gefühle erwacht sind. Dann aber tritt sogleich das Sprachtalent in Thätigkeit. Wohl hängt die frühere oder spätere, die günstige oder ungünstige Entwicklung der Sprachfähigkeit von der frühesten Umgebung des Kindes, von der Art und Weise ab, wie man sich mit demselben beschäftigt; der Kindergartenzögling ist jedoch in den meisten Fällen schon im Stande, sich allgemein verständlich zu machen. Endlich gehört das Nachahmungstalent, diese treibende Kraft, welche alle andern Vermögen unterstützt und das ganze innere Leben mächtig erregt, zu den Geistesvermögen, welche sehr früh im Kinde lebendig werden. Durch Nachahmung lernt das Kind sprechen, durch Nachahmung eignet es sich die Handlungsweise älterer Personen an, so dass das gesammte fernere geistige und sittliche Leben des Menschen von der richtigen Pflege des Nachahmungsvermögens abhängt.

Von den höheren Seelenkräften erwacht in dem Kinde das Vergleichungsvermögen früher als das Schlussvermögen. Es versteht früher das, was ihm in Vergleichen deutlich gemacht wird, als das, dessen Wahrheit es durch Schlüsse einsehen soll. Ebenso nimmt es die fernstliegenden Ähnlichkeiten an zwei Dingen wahr, liebt es aber nicht, sich über die Verschiedenheit derselben aufklären zu lassen. Es sieht in den Steinchen, mit denen es spielt, lieber Geld, in den aufgestellten Klötzchen lieber eine Truppe Soldaten als Steine und Klötzchen; aber je näher es dem Alter der Schulreife kommt, desto mehr geht es auf ein Unterscheiden der Dinge ein. Dann äußert sich auch immer mehr das Schlussvermögen. Das Kind fängt an, nach der Ursache der Dinge und Erscheinungen zu forschen mit dem tausendfach wiederholten: „Woher, Warum und Wozu.“

Als das höchste Resultat aller kindlichen Seelenthätigkeit stellt sich das Vermögen des Kindes dar, sich selbst von der Außenwelt zu unterscheiden. Bis ins dritte Lebensjahr sind demselben die Außenwelt und sein eigenes Wesen noch ungeschieden, es redet von sich als von einer dritten Person. Allmählich nur kommt das Selbstbewusstsein zustande; monatelang schwankt das Kind dann noch in seiner Ausdrucksweise und redet von sich bald in der dritten, bald in der zweiten, bald in der ersten Person, bis es das „Ich" in seiner Rede endgiltig anwendet, weil es desselben innegeworden ist.

Unter den Gefühlen zeigt sich im Kinde zuerst die Beifallsliebe; es will gelobt sein und fühlt sich durch Lob angeregt; doch artet dieses Gefühl, das, richtig geleitet, ein Haupthebel beim späteren Lernen und für das sittliche Betragen ist, leicht in Eitelkeit, Ehrgeiz, Empfindlichkeit, falsche Scham und Neid aus.

Auch die Gefühle des Wohlwollens, des Mitleids und der Mitfreude fehlen dem kindlichen Geiste nicht; sie sind im Zusammenleben mit Eltern und Geschwistern, eine wohlgeordnete Familie vorausgesetzt, begründet und genährt worden, und müssen nun dahin erweitert werden, dass sie sich auch auf andere Kinder, auf andere Menschen erstrecken. Das Gewissen regt sich schon beim Kinde im Vorschulalter; denn es entwickelt sich das Gefühl für Recht und Unrecht in seiner Brust. Ebenso erwacht schon früh das ästhetische Gefühl unter dem begünstigenden Einflusse von Formen, Farben und Gestalten der Umgebung und unter der Gewöhnung zu Nettigkeit, Ordnungsliebe und Anständigkeit. Alles Leuchtende und Glänzende hat schon in den ersten Lebenswochen das Wohlgefallen des Kindes erregt. Nun strebt es aber auch beim eigenen Schaffen und Gestalten, den noch dunkel gefühlten Regeln des Ebenmaßes und der Harmonie nachzukommen, und wendet sich mit Widerwillen von allem ab, was unschön in Form, Farbe und Klang, aber auch im Benehmen ist.

Die religiösen Gefühle endlich erwachen ebenfalls schon im Vorschulalter. Das Gefühl der Liebe zu den Menschen, zu den Eltern insbesondere, geht immer der Gottesliebe voraus. Wie jedes Gefühl, jede Erkenntnis, beruht auch das religiöse Gefühl, die religiöse Erkenntnis zunächst auf instinctivem Ahnen. Das Rollen des Donners macht das Kind, wie den Wilden, erzittern, es ahnt eine höhere Gewalt; des Frühlings belebender Odem erfüllt es mit unbestimmtem Wonnegefühl, und es ahnt den unsichtbaren Wohlthäter, als dessen sichtbare Vertreter ihm die Eltern erscheinen. So steigt es an der Natur, am Verhältnis zu den Eltern vom Endlichen zum Unendlichen — zu Gott.

Die verschiedenen Triebe treten in dem Zöglinge des Kindergartens immer entschiedener hervor, von den höheren Trieben zunächst der Geselligkeitstrieb. Schon das Kind in der Wiege macht, wenn es sich allein fühlt, seinem Unbehagen durch Weinen und Schreien Luft und beruhigt sich bei dem kleinsten freundlichen Zuspruch. Später bedarf es nicht nur der Gesellschaft des Menschen, es bedarf vor allem seinesgleichen, der Kinder, welche sich auf ähnlicher Entwicklungs- und Altersstufe befinden. Welch liebliches Lächeln, welche freudestrahlenden Augen sieht man selbst bei den jüngeren Kindern, wenn sie andere Kinder erblicken! Der Trieb der Geselligkeit ist der stärkste und allgemeinste des menschlichen Wesens, der Ursprung und das Mittel seiner ganze Cultur und Versittlichung. Durch Austausch von Ideen zu einer immer höheren Entwicklung zu gelangen, ist speciell Aufgabe des Menschen.

Die Erreichung dieses Zieles wäre aber nicht möglich, wenn nicht gleichzeitig ein anderer Trieb in der Menschenseele sich regte, der Trieb nach Thätigkeit, nach schöpferischem Thun. Auch das Thier ist thätig, es wühlt Höhlen in die Erde, baut sein Nest, spielt wohl auch mit seinesgleichen; es thut aber alles aus äußerer Nothwendigkeit; nur der Mensch handelt, weil und wenn er will und nur um des Zweckes willen. Wir haben gesehen, wie schon im Säugling während des fast nur animalen Lebens der Trieb nach Bewegung als reine Lust am wohl noch zwecklosen Rühren und Regen hervortritt. Aber schon nach kurzer Zeit veredelt sich der Trieb. Das Kind bewegt die Gegenstände bestimmter Zwecke wegen. Es dreht den Stein, um ihn von allen Seiten betrachten zu können; es legt Klötzchen zu Klötzchen, um daraus Gestalten zu bilden, die in seiner Phantasie leben, die es vorher durch Anschauung in sich aufgenommen hat. Es versucht, die Ideen, die in ihm leben, äußerlich zu gestalten. So auch der erwachsene Mensch. Die Arbeit ist sein höchstes Gut, sofern nämlich nicht die Macht der Gewohnheit allein seine Glieder leitet, sondern jedes vollbrachte Stück ein Zeugnis seines selbstbewussten Geistes ist.

Zweck des Kindergartens.

Sein Zweck ist nach der einen Seite, Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen, sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen, besonders Herz und Gemüth richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Fr. Fröbel.

Die Idee der Bewahranstalten und Kindergärten ist aus der klaren Erkenntnis der Mangelhaftigkeit der häuslichen Erziehung entsprungen. Das Bedenken, dass, wenn die Kinder frühzeitig einer Anstalt übergeben werden, damit ein unberechtigter Eingriff in das Familienleben gemacht würde, ist leicht zu beheben. Der Kindergarten will keineswegs die Kinder den Eltern entziehen oder diese einer lästigen Mühewaltung entheben, da er seine Zöglinge nur in den Stunden beansprucht, in welchen die Eltern ihren Berufsgeschäften nachgehen und jene auf sich allein oder auf die Gesellschaft von Dienstboten angewiesen wären. Der Kindergarten ist kein Pensionat, der Volkskindergarten keine Rettungsanstalt; die Kinder wohnen und schlafen im Elternhause, es ist also der Familie Zeit und Gelegenheit genug gegeben, ihren erziehlichen Einfluss geltend zu machen. Das kindliche Gefühl der Liebe gegen Eltern und Geschwister erfährt aber auch nicht, wie manche befürchten, eine Abschwächung dadurch, dass sich das Kind im Kindergarten, in Gesellschaft anderer Kinder, glücklich fühlt. Im Gegentheile, diese glückliche Stimmung überträgt sich auf das Leben und den Verkehr im Hause und auf all die schönen Beziehungen, welche das Familienleben in sich birgt und pflegt.

Ist der Familienkreis ein gebildeter und sittlich guter, dann hat er auch soviel inneren Reiz, dass das Kind, mag es mit noch so großer Liebe an seinen Spielgenossen und seiner Führerin hängen, täglich mit nur erhöhter Sehnsucht und Freude nach Hause zurückkehrt. Steht aber die Familie an erziehender und sittlicher Kraft dem Kindergarten nach, bietet das Haus dem Kinde nicht, was es zur Befriedigung seiner ersten geistigen Bestrebungen und seiner Gemüthswelt bedarf, dann liegt nicht an dem

Kindergarten die Schuld, wenn sich das Herz des Kindes dahin wendet, wo es seiner kindlichen Natur angemessen unterhalten und beschäftigt wird. In diesem Falle aber thäte das Haus wohl daran, sich den Kindergarten zum Muster zu nehmen. Das mag, wie nicht zu bezweifeln ist, oft geschehen, und wir erkennen auch hier einen Weg, wie durch den Kindergarten vortheilhaft auf das Familienleben und die häusliche Erziehung eingewirkt werden kann.

Der Kindergarten, namentlich der Volkskindergarten, hat aber außer der Lücke in der häuslichen Erziehung auch die Kluft zwischen Haus und Schule auszufüllen. Letztere empfängt die Kinder zumeist ganz unvorbereitet; bis zu ihrem Eintritt in die Schule meist sich selbst überlassen und den mannigfachen Zufälligkeiten und Wechselfällen des Familien- und Straßenlebens preisgegeben, sollen sie auf einmal nach einem bestimmten Plane — lernen. Die natürliche Folge davon ist, dass das Kind staunend und ohne Verständnis auf das fremde, vor seinen Sinnen und seinem Geiste sich bewegende Leben blickt, aber Mühe hat, sich in die neue Ordnung zu finden und die frühere Ungebundenheit mit den Fesseln der Schuldisciplin zu vertauschen. Nach und nach überwindet es zwar den Zwang, den die ungewohnte Schuleinrichtung mit ihren mannigfaltigen Regeln ausübt; aber die Nachtheile eines so plötzlichen Überganges lassen sich, wenn auch nicht bei jedem Individuum bis ins einzelne, so doch in dem Entwicklungsgange und der Bildungsgeschichte ganzer Generationen nachweisen. Dass mehr als nöthig Kinder in den unteren Classen sitzen bleiben, wohl gar zu Gewohnheits-Repetenten sich qualificieren, ist bei normal befähigten Kindern sicher darauf zurückzuführen, dass ihnen im Vorschulalter zu wenig Anregung gegeben wurde, dass sie nicht lernfähig geworden sind.

Der Kindergarten erfüllt seine Aufgabe und gewährt dabei auch die rechte Vorbereitung für die Schule, indem er, den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Körpers und Geistes entsprechend, durch passende, vernünftig angewandte Erziehungsmittel das Kind ohne Schwierigkeit zur freien Benützung aller seiner Kräfte bringt.

Diese Erziehungsmittel eingehend darzustellen, ist Hauptzweck unserer Schrift; jetzt wollen wir nur im allgemeinen nachweisen, wie sich die Kindergartenerziehung innig an den Entwicklungsstandpunkt ihrer Zöglinge anschließt und auf Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen einwirkt, ohne Frühreife zu erzeugen. Übung und Bethätigung der Sinne und Befriedigung des Thätigkeitstriebes ist Ziel und Zweck aller Veranstaltungen des Kindergartens.

Bewegung haben wir als das erste und dringendste Bedürfnis des Kindes bezeichnet. Der Befriedigung desselben dienen im Kindergarten verschiedene körperliche Übungen, Bewegungsspiele, welche den ganzen Körper sowie einzelne Glieder desselben nach Bestimmung und Maß der Kraft entwickeln und bilden.

Wie in den ersten Lebensmonaten, so muss auch im Kindergarten das Bewahren der Sinnesorgane vor schädlichen Einflüssen eine der wichtigsten Erziehungsthätigkeiten bilden. Die Übung des Auges wird dadurch erzielt, dass man den Kindern Gelegenheit bietet, Nahes und Fernes, Großes und Kleines in verschiedenen Farben und bei verschiedener Beleuchtung zu sehen; dabei muss aber flüchtiges Betrachten dadurch verhindert werden, dass man stets nur einen Gegenstand vorzeigt und das Kind über einzelne daran wahrgenommene Eigenschaften sich aussprechen lässt und belehrt. Zu behüten ist das Auge vor grellem Sonnenlichte, vor dem Blendlichte spiegelnder oder weißer Gegenstände, vor schnell wechselndem Licht, vor mit Staub, Rauch und scharfen Dünsten erfüllter Luft, plötzlicher Abkühlung und Zugluft. Man bewahre es auch vor jeder heftigen Berührung, vor Stoß oder Schlag, ebenso vor Druck, wie er z. B. beim scherzhaften Zuhalten von rückwärts sich leicht einstellen kann. Der Beschäftigungssaal muss hinreichend licht sein; Arbeiten, bei denen das Auge in Anspruch genommen wird, dürfen nie im Dämmerlichte oder bei trüber Witterung vorgenommen werden.

Geübt wird das Ohr, wenn man ihm nach Möglichkeit Wohltönendes zur Wahrnehmung bringt. Gesang eignet sich besser als Instrumentalmusik. Das Kind werde selbst zum Singen veranlasst; in je größere Selbstthätigkeit es bei solchen Übungen versetzt wird, um so wirksamer sind dieselben.

Das Gehörorgan scheint weniger verletzbar zu sein als das Gesichtsorgan; aber immerhin gilt es auch hier zu bewahren. Schläge an das Ohr oder an den Kopf können durch die Erschütterung und Lähmung der Gehörnerven oder durch Beschädigung des Trommelfelles Taubheit zur Folge haben. Der häufig vorkommenden Gewohnheit der Kinder, fremde Körper in den äußern Gehörgang zu stecken oder mit spitzen Gegenständen darin zu bohren, muss streng entgegengetreten werden.

Der schon früh in dem Kinde erwachten Neigung, durch das Betasten der Körper Erfahrungen über Gestalt, Größe und Schwere zu sammeln, kommt der Kindergarten dadurch zu Hilfe, dass er dem Kinde Gegenstände zur Beschäftigung gibt, welche verschiedene Formen und

Größen haben, und ihm täglich Gelegenheit bietet, den Widerstand und das Gewicht derselben aufzufassen. Der Tastsinn wird aber nicht bloß in Verbindung mit dem Gesichtssinn, sondern auch ohne Unterstützung der anderen Sinne geübt. Mit geschlossenen Augen muss das Kind Gegenstände, die ihm zum Betasten gereicht werden, erkennen, benennen und nach und nach dazu kommen, die Eigenschaften anzugeben, an denen es dieselben erkannt hat.

Dem Geschmackssinne sollte vom dritten Jahre an mehr Aufmerksamkeit zugewendet werden, als gewöhnlich geschieht. Die Gelegenheit dazu ergibt sich im Kindergarten bei den anschaulichen Besprechungen, wie z. B. über die Obstarten, über Speisen und Getränke u. dgl. Es könnte dabei auch der übergroßen Vorliebe für alles Leckerhafte, und somit der Naschhaftigkeit, gesteuert werden. In keinem Falle sollte aber ein kleines Kind gezwungen werden, Nahrungsmittel zu genießen, deren Geschmack ihm zuwider ist. Solche Strenge kann weniger Nutzen für die Zukunft bringen, als sie nachtheilige Wirkungen auf die Ernährung, ja sogar auf die Charakterbildung übt.

Auch der Geruchssinn wird in der Erziehung gewöhnlich zu wenig beachtet, obwohl er oft Aufklärung bringen muss, wo uns alle anderen Sinne im Stiche lassen, da er doch der eigentliche Sinn für das Gasförmige ist, das wir weder sehen noch hören, noch fühlen, meist auch nicht schmecken können. Das Kind soll darum im Kindergarten gewöhnt werden, die Blume nicht bloß zu betrachten, sondern auch zu beriechen und endlich mittelst des Geruchs — unter Ausschluss der anderen Sinne — zu erkennen. Sein Geruchssinn soll aber auch an anderen Dingen entwickelt und geübt werden; nur sind heftige Reize, wie den anderen Sinnesorganen, auch der Nase fernzuhalten.

Über die gegenseitige Ergänzung des Geruchs- und Geschmackssinnes und die Wichtigkeit ihrer Ausbildung bemerkt Fröbel: „Merkwürdig ist es einmal, dass alles der Gesundheit Nachtheilige wie für den Gesichtssinn in eigenthümlich unangenehmer Trübung und Dunkelheit, so für den Geschmacks- und Geruchssinn sich in ganz eigenthümlichem, obgleich wieder in sich verschiedenartigem Dumpfen, Widrigen, Ekeln kundthut. Dann zweitens ist weiter wichtig, dass alles an sich Gute, Gesunde, Erhebende, sobald es im Übermaß genossen wird, das Entgegengesetzte bewirkt, mindestens Ekel erzeugt, so z. B. der Geruch des blauen Flieders im engen Raume. Übermaß erzeugt stets Überdruss, Überdruss erzeugt Ekel, zur Warnung, um den Übergenuss, als der Gesundheit nachtheilig, zu meiden."

Bei der Pflege des Allgemeingefühls ist besonders darauf zu achten, dass das Nervensystem des Kindes nicht heftig erschüttert werde, sei es durch plötzlich eintretende Temperaturveränderungen, sei es durch Erzeugung lebhafter Affecte. Alles übermäßige Jauchzen, alles Erschrecken und jedes heftige Angstgefühl sind für das Kind nachtheilig.

Die Eindrücke, die sich allmählich zu Anschauungen gestalten, werden in der Regel nicht durch eine Sinnesthätigkeit, sondern zumeist durch mehrere gleichzeitige Sinnesthätigkeiten vermittelt. Eine Anschauung ist umso lebendiger und vollständiger, je mehr Sinne bei ihrer Gestaltung mitgewirkt, und je öfter die Eindrücke sich erneuert haben. Ein Kind, das ein fremdes Thier zum erstenmale sieht, ist durch den bloßen Anblick nicht befriedigt; es möchte das Thier betasten, auch wohl dessen Stimme hören. Daraus folgt, man solle bei der Übung der Sinne nicht einseitig vorgehen, sondern jeden derselben im Vereine mit den anderen in Thätigkeit setzen, damit durch die erhöhte Kraft des einen zugleich die Kraft des andern gesteigert werde. Man lasse z. B. den Gegenstand, den das Auge sieht, auch nach Geruch und Geschmack beurtheilen, vom Tastsinn wahrnehmen und womöglich auch durch das Gehör zum Bewusstsein bringen. Diesem Zwecke dienen im Kindergarten manche Spiele.

Der Formen- und Gestaltsinn wird durch das Bauen und Legen und durch die darstellenden Beschäftigungen überhaupt angeregt und weiter entwickelt. Durch Flechten farbiger Papierstreifen und durch Übermalen gezeichneter Muster sowie durch Betrachten der Naturkörper, besonders der Blumen, und sorgfältig gewählter, naturgetreuer Abbildungen wird der Farbensinn geweckt und geübt.

Zahlen- und Größensinn üben sich ebenfalls an lebendigen Gestalten der Natur und bei allen Spielen und Beschäftigungen, indem das Kind hier eine gewisse Anzahl von Bauhölzern, Stäbchen und Streifen verschiedener Größe zum Darstellen von gewissen Formen verwendet. Zeit- und Thatsachensinn leben auf, indem den Kindern zuerst Ereignisse, welche sie selbst erlebt, ins Gedächtnis zurückgerufen, nachher Geschichten erzählt werden. Dadurch, dass sie ihre Spiele mit Gesang begleiten, wird der Tonsinn gepflegt. Das Sprachvermögen wird geübt, indem man das Kind anhält, sich über sein Thun, über das, was es sieht, hört und erlebt, auszusprechen, und kleine, ihm vorerzählte Geschichten nachzuerzählen.

Da das Vergleichungsvermögen früher als das Unterscheidungsvermögen erwacht, so geht der Kindergarten bei den kleinen

Zöglingen mehr auf jenes und nur erst bei den größeren, der Schulreife näher rückenden Kindern auf dieses ein. Mag das Kind mit seinen Klötzchen Soldaten aufstellen, die Kindergärtnerin läßt das unbedenklich gelten, da sie weiß, daß das unzeitige Hervorziehen und Bemerklichmachen der Unterschiede der Dinge und das Zurückdrängen der kindlichen Symbolik vor allem geeignet ist, Frühreife zu befördern.

Inbezug auf Gefühle und Triebe sind dem Kindergarten in dem Zusammenleben der Kinder, in der Befriedigung des Thätigkeitstriebes und in der Leitung des Nachahmungstriebes unschätzbare Mittel der Erziehung gegeben. „Kinder mit Kindern, da lernen Menschen mit Menschen sich achten und lieben, sich beschränken und neben- und unterordnen, gerecht und wahr sein, da werden Streit- und Zerstörungssucht, Stolz und Anmaßung, Verstocktheit und Hinterlist niedergekämpft und in ihr naturgemäßes Maß zurückgeführt, da wird Ordnung geübt und Anhänglichkeit, Freundlichkeit, Nachgiebigkeit und Besonnenheit gepflegt, da lernt man einander verstehen und ehren, in Eintracht und Geselligkeit handeln, da werden alle gesellschaftlichen Tugenden eingelebt und wird das Staatsleben im kleinen vorgespielt."*)

Wirkt nun auch das Zusammensein, die gemeinschaftliche Thätigkeit an und für sich schon erziehend auf die Kinder ein, so ist es doch von großer Wichtigkeit, daß die Kindergärtnerin dieses Wechselspiel der Kräfte nicht ohne ein sicheres Eingreifen und zielbewußtes Lenken sich abwickeln lasse.

In welcher Weise sie den günstigen Einfluß der Kinder aufeinander zu fördern habe, wie sie das berechtigte Selbstgefühl, das einen mächtigen Antrieb zum Guten und eine starke Abwehr gegen das Schlechte bildet, zu wecken und zu kräftigen, die Selbstüberschätzung zu heilen, das Mitgefühl zu erregen und zu veredeln habe, das wird in dem Capitel über die Pflichten der Kindergärtnerin ausführlich erörtert. Es wird auch daselbst gezeigt, wie das religiöse Gefühl schon früh geweckt und belebt werden kann.

Besondere Aufmerksamkeit ist im Kindergarten der Entwicklung des Schönheitssinnes, der Bildung des Geschmackes zuzuwenden. Alles, Räumlichkeiten und Einrichtungsstücke, muß den Stempel des Einfach-Schönen an sich tragen; die Kleinen müssen an Ordnung und Reinlichkeit an ihrem Körper, ihrer Kleidung und die Beobachtung derselben

*) Dr. Karl Schmidt, Briefe an eine Mutter. Köthen, P. Schettler, 1856.

auch an den Spiel- und Beschäftigungsstoffen vom ersten Tage an gewöhnt, die Spiele und Beschäftigungen selbst als ein Hauptmittel zur Pflege des Schönheitssinnes benutzt werden. Der Garten beim Kindergarten mit den darin befindlichen Pflanzen und Thieren ist am geeignetsten, den Sinn für Naturschönheit zu wecken; durch Gesang und Poesie wird das Kind in die Kunstwelt eingeführt, seine sittliche Natur veredelt und sein Wille zum Guten gelenkt.

Dem Thätigkeitstriebe der Kinder die entsprechende Nahrung zu bieten, ihn durch Selbstthätigkeit zur Selbstthätigkeit zu entwickeln, das ist der leitende Grundgedanke, dem Fröbel bei der Erziehung im Vorschulalter folgt.

„An die Pflege des Beschäftigungstriebes, an die Hütung der ersten Kinderbeschäftigung" — so sagt er — „muss sich alles anknüpfen, und aus demselben muss alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geschehen soll."

Durch die Darreichung der Beschäftigungsmittel wird das Kind früh zu schaffender Thätigkeit angeleitet und so zur Arbeit erzogen. Diese ist ein wahrer Segensborn, welcher nicht bloß die physische Kraft entwickelt, sondern auch Aufmerksamkeit, Hingebung und Ausdauer fördert und vor allem versittlichend und veredelnd wirkt. Der Kindergarten bietet seinen Zöglingen durch Spiele, Beschäftigungen und Gartenarbeiten, durch Erzählung und Gesang, aber auch durch Besprechung innerhalb des kindlichen Horizontes liegender Gegenstände und Thätigkeiten reichlich Gelegenheit, alle Kräfte zweckbewusst zu verwenden. „Hier erhält das Wollen seine Frucht in der That: ohne That ist der Menschenbaum mit seinen beiden Zweigen, Wissen und Fühlen, blätterlos, ist die Geistesblüte, das Wollen, taub. Die That allein läutert, reinigt, erhebt, belebt die Gefühle und die Wollungen.*)

*) Dr. Karl Schmidt, Buch der Erziehung. Köthen, P. Schettler.

Erziehungsmittel des Kindergartens.

I. Das Spiel.

Die Spiele der Kinder sind nicht Spiel,
es sind ihre ernstesten Handlungen.
Montaigne.

Am kräftigsten und lebendigsten äußert sich der Thätigkeitstrieb des Kindes im Spiele. Die Bedeutung des kindlichen Spiels für die Erziehung ist jederzeit von Weisen, Gesetzgebern und Pädagogen erkannt und gewürdigt worden, und es läßt sich eine ganze Reihe von Helden und berühmten Männern nennen, welche das Spiel der Kinderwelt mit Theilnahme angeschaut, persönlich mitgemacht oder weiter ausgebildet haben.

Bei Plato bricht dabei schon die Idee der Kleinkinderschule durch, indem er fordert, daſs die Kleinen, in Tempeln versammelt, unter weiblicher Leitung im Spiel durch Nachahmung von Vorgängen des wirklichen Lebens und von Geschäften Erwachsener die Richtung auf bestimmte Berufsarten gewinnen sollen. Aristoteles setzt den Beginn des eigentlichen Unterrichts in das siebente Lebensjahr und will, daſs vorher das Spiel gepflegt werde. „Die Spiele müssen größtentheils Nachahmungen dessen sein, was späterhin mit Ernst getrieben wird.“ Quintilian, mit seinem offenen Sinn für die kindlichen Bedürfnisse, hebt das Moment der Freiwilligkeit und der im Spiel aus natürlichem Antriebe sich äußernden geistigen Lebendigkeit hervor und erkennt auch die formal bildende Kraft gewisser Spiele an. Heraklit ordnete am Dianentempel zu Ephesus die Knabenspiele, Sokrates machte sie zu Athen mit. Cosmos von Medicis verbesserte seinem Enkel auf öffentlichem Platze die Pfeife; Gustav Adolf spielte mit seinen Officieren Blindekuh; Leibnitz trieb das Grillenspiel, Wallis das Ringelspiel, und Lavater erfand das Spiel mit hölzernen Bausteinen. Der Spartanerkönig Agesilaus ritt mit den Kindern auf dem Stecken, Heinrich IV. von Frankreich diente den seinigen selber zum Reitgaul und rutschte mit ihnen im Zimmer herum. Schillers Jenaer Hauswirtin, die Frau Griesbach, berichtet, wie oft der Dichter des Wallenstein seines Karls Lieblingsspiel, Löwe und Hund, in der Stube auf allen Vieren geduldig mitgemacht habe. Ähnliches wird von Goethe erzählt.

Werfen wir einen Blick auf das Spielzeug der verschiedenen Zeiten, so finden wir, daſs es auch hierin nichts Neues unter der Sonne gibt.

Die Kinderpuppen waren auf dem griechischen Markte stehende Artikel, wie auf dem unserigen, und hatten genau wie unsere jetzigen bemalte Holz- oder Thonköpfe. Die Kinderklapper verdankt ihre Erfindung dem Pythagoräer Archytas, und dieselbe muss als etwas ganz Besonderes und Unentbehrliches gegolten haben, sonst hätte sich wohl der Name ihres Erfinders nicht für alle Zeit erhalten. In Deutschland war sie schon vorhanden, noch ehe der einwandernde Germane hier den Boden betrat; denn man hat sie in neuerer Zeit aus Heidengräbern hervorgegraben, welche dem vorgermanischen Volke der Kelten angehörten.

Die deutschen Kinder im Mittelalter fanden ihre Hauptunterhaltung an den Hausthieren; man gab ihnen aber auch in Thon, Holz und anderen Stoffen nachgebildete Thiere. Zingerle*) schließt aus einem noch vorhandenen Gedichte aus jener Zeit, dass die Kinder selbständig solche Nachbildungen aus Lehm und Thon versuchten. Ebenso kannten die Kinder das Reiftreiben und ahmten gern mit Bogen und Bolzen das Waffenhandwerk der Erwachsenen nach. Ringel- und Ballspiele waren die vornehmsten Belustigungen für Erwachsene wie für Kinder. Wie es heute noch unsere Kinder thun, spielten die des Mittelalters gern Gerad und Ungerad, Verkaufen, Kochen, Steinverbergen, Platzwechseln und Blindekuh.

In Luthers Schriften wird zwar das Spiel der Kinder nirgends eingehend besprochen; doch seine Äußerung: „Es lasse sich niemand zu klug dünken und verachten Kinderspiel" bezeugt, dass er demselben großen Wert beilegt. In den nachfolgenden Jahrhunderten lenkt sich die Aufmerksamkeit pädagogischer Denker mit steigendem Ernst auf die Frage des Spiels. Comenius will, dass man die Kinder nach Herzenslust spielen lasse. Locke, welcher dem Kinderspiele eingehende Betrachtungen widmet, verlangt, dass die Spielsachen nicht gekauft, sondern von den Kindern selbst gemacht werden. Beim Verfertigen derselben solle man ihnen helfen und rathen; doch sollen sie nichts bekommen, wenn sie still sitzen und warten, dass andere Hände ihnen etwas machen. Spielsachen hingegen, die sie nicht selbst verfertigen können, deren Benützung aber mit Arbeit und Nachdenken nothwendig verbunden ist, soll man ihnen verschaffen. Rousseau eifert mit Recht gegen kostbares Spielzeug.

Ein besonderes Verdienst um die Würdigung des Spiels als Erziehungsmittel haben sich die Pädagogen des Philanthropinismus erworben,

*) Sitzungsbericht der k. Akademie der Wissenschaften. Philos.-histor. Classe. Bd. LVII, Heft I, Jahrgang 1867, October.

indem sie es, namentlich das Bewegungsspiel, in ihren Anstalten pflegten und durch ihre Schriften förderten. „Spiele," sagt Gutsmuths „sind nöthig zur Erhaltung der Gesundheit, zur Stärkung, Übung, Abhärtung des jugendlichen Körpers." — „Durch Spiele nähert sich der Erzieher der Jugend, sie öffnet ihm ihr Herz umsomehr, je näher er kommt; sie handelt freier, wenn sie in ihm den Gespielen erblickt, und er findet Gelegenheit zu Erinnerungen, die beim Studieren nicht veranlasst werden würden."

Das Streben, zu einer eigentlichen Theorie des Spiels zu gelangen, tritt in Deutschland seit der philosophischen und poetischen Blütezeit auf, und namentlich haben die Dichter (Goethe, Schiller, Jean Paul, Fr. Richter) wesentlich dazu angeregt und mitgewirkt. Goethe erzählt, wie er sich mit seinen Gespielen am Puppentheater belustigt und die Garderoben, Decorationen ꝛc. selbst verfertigt und durch diese kindliche Unterhaltung und Beschäftigung auf sehr mannigfaltige Weise sein Erfindungs- und Darstellungsvermögen, die Einbildungskraft und eine gewisse Technik geübt und befördert habe. Schiller hebt in den „Briefen über die ästhetische Erziehung" die Bedeutung des Spieltriebes und der Spiele mit Entschiedenheit hervor und stellt, indem er sich auf den idealen Charakter des Spiels beruft, die Behauptung auf, dass der Mensch nur da ganz Mensch sei, wo er spiele. Seine Ansicht über das Kinderspiel fasst er in die Worte zusammen: „Gar hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel."

Tiefer und gründlicher, als dies jemals vor ihm geschehen ist, hat Jean Paul die Bedeutung des Kinderspiels pädagogisch gewürdigt. In seiner Levana finden wir darüber zahlreiche beachtenswerte Aussprüche, wie die folgenden: „Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Thätigkeit. Die gewöhnlichen Spiele der Kinder sind — ungleich den unserigen — nichts als die Äußerungen ernster Thätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern." „Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen." „In den allerersten Monaten kennt das Kind noch kein schaffendes Spielen oder Anstrengen, sondern ein empfindendes. — Erst später, wenn in den fünf Acten der fünf Sinne die Erkennung der Welt geschehen ist und allmählich ein Wort um das andere den Geist freispricht, hebt die größere Freiheit des Selbstspiels an." „Das Kind hat zweierlei Spiele, sehr verschieden in Zweck und Zeit: 1. Die mit Spielsachen und 2. die mit und unter Spielmenschen. Zuerst spielt der Kindergeist mit Sachen, folglich mit sich." — „Vergesst es doch nie, dass

Spiele der Kinder mit todten Spielsachen darum so wichtig sind, weil es für sie nur lebendige gibt, und weil ihnen jedes Wort ein Ernst ist. Im Thiere spielt nur der Körper, im Kinde die Seele." — „Die zweite Spielgattung ist Spielen der Kinder mit Kindern. — Schulet Kinder durch Kinder! — Der Eintritt in den Kinderspielplatz ist für sie einer in ihre große Welt, und ihre geistige Erwerbschule ist ein kindliches Spiel- und Gesellschaftszimmer."

In der neuen Zeit gibt fast jede Bearbeitung der Pädagogik auch eingehende Betrachtungen oder doch einzelne Bemerkungen über das Spiel der Kinder; so namentlich die pädagogischen Werke von Niemeyer, Schwarz, Schleiermacher, Herbart, Beneke, K. v. Raumer, Palmer, K. Schmidt. — Jedoch erst Friedrich Fröbel hat das Spiel als pädagogischen Stoff für das erste Kindesalter in ein System gebracht und als wichtigstes Erziehungsmittel verwertet. Von dem Fundamentalsatze ausgehend, dass der Mensch von Geburt an als ein schaffendes Wesen betrachtet, behandelt und erzogen werden müsse, und dass das Lernen durch die Arbeit und bei derselben, durch das Leben und aus demselben das über alles eindringlichere und fasslichere sei, spricht sich Fröbel in seinen „Ideen über Menschenerziehung" über das Spiel in folgender Weise aus: „Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freithätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Nothwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst." — „Spiel ist das reinste geistige Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich das Vor- und Nachbild des gesammten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen. Es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Friede mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen aus ihm hervor. Ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig, still ausdauernd bis zur körperlichen Ermattung spielt, wird gewiss auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung fördernder Mensch." „Das Spiel dieser Zeit ist nicht Spielerei, es hat schon Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater! — Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freithätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraumes das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. — Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem reinen Sein."

Hat sich uns also die pädagogische Bedeutung des Spiels für die Erziehung aus den Aussprüchen großer Denker und Erzieher der Menschheit ergeben, so bleibt uns noch die Frage zu beantworten, wie sich der Erzieher dabei zu verhalten habe. Soll er die Kinder ohne weiteres ihrem eigenen Spielgenius überlassen und nur bei Ausschreitungen des Spieltriebes beschränkend eintreten, oder soll er auch fördernd und unterstützend eingreifen? Es ist nicht zu leugnen, das Kinderspiel kann durch Betheiligung erwachsener Personen verdorben, die unverfälschte Natur des Kindes kann, wie bei jedem ungeschickten Eingreifen in das Geistes- und Gemüthsleben des Kindes, so auch im Spiele zur Unnatur verkehrt werden, und von solcher Betheiligung gilt, was J. Paul sagt: „Ich fürchte mich vor jeder erwachsenen, behaarten Hand und Faust, welche in dieses zarte Befruchtstäuben der Kinderblume hineintappt und bald hier eine Farbe abschüttelt, bald dort, damit sich die rechte, vielgefleckte Nelke erzeuge.“ Dies schließt jedoch nicht aus, dass wir überhaupt um das Spiel unserer Zöglinge uns bekümmern, dass wir gerade durch eine vernünftige Leitung desselben die Freude und den Nutzen erhöhen können. In diesem Sinne fügt der eben genannte geistreiche Schriftsteller dem angeführten Ausspruche gleich hinzu: „Wir wollen aber in den Spielplatz der Kleinen hineintreten, um, wenn nicht Gesetzgeber, doch Spielmarqueure zu sein.“

Die Kinder folgen in ihren Spielen und Beschäftigungen gern der verständigen und wohlwollenden Leitung Erwachsener; hilfsbedürftig und vertrauend, wie sie sind, erkennen sie in solcher Leitung keinen Zwang, sondern eine Wohlthat. Die Erzieherin hat, wofern sie nur die Kindesnatur und deren Bedürfnisse kennt und beachtet, die Wahl und den Wechsel der Spiele, ebenso die Art ihrer Ausführung, mithin die Verfolgung bestimmter Bildungsziele, völlig in ihrer Hand, ohne dass sie genöthigt wäre, irgendwie Zwang auszuüben.

Die Kindergärtnerin wird demnach nicht nur die freien Spiele ihrer Zöglinge, die sie ihnen gönnen darf und gönnen muss, weil sich ihr bei denselben die Individualität eines jeden am leichtesten verräth, beaufsichtigen, damit nicht gefährliche oder andere unzulässige Dinge getrieben werden; sie wird auch neue, mitunter von ihr erfundene Spiele lehren und sich in den Spielverein einreihen, um die Beobachtung der Spielgesetze zu überwachen. Solche Gesetze muss es geben, und dieselben müssen unbedingt aufrecht erhalten werden, sollen anders die Spiele gelingen und den Nutzen gewähren, der sich von ihnen erwarten lässt.

Vornehmlich ist dies der Fall bei den Bewegungsspielen, die sich in Arm-, Hand- und Fingerübungen, Geh-, Hüpf- und Laufübungen und endlich in Kreisspiele sondern.

Die Bewegungsspiele des Kindergartens.

Je mehr das Spiel Gelegenheit bietet, den poetischen und plastischen Trieb zu befriedigen, je vielseitiger der Spielende selbst angeregt, je energischer seine Kraft angesprochen und je lebhafter sie in Thätigkeit versetzt wird, desto zweckmäßiger ist das Spiel. Darum haben auch die Bewegungsspiele des Kindergartens einen so großen Vorzug vor allen anderen, weil sie einerseits dem Spieler in dem Mitspielenden selbst ein Spielzeug der beweglichsten und vielseitigsten Art liefern, anderseits auf das leibliche, geistige und sittliche Leben des Kindes den wohlthätigsten Einfluss üben.

Zunächst ist es die körperliche Entwicklung und Kräftigung, welche bei richtiger Benützung und Leitung der Bewegungsspiele am leichtesten und wirksamsten gefördert wird. Soviel auch in den letzten Decennien für die Förderung der Leibesübungen durch das Turnen geschehen ist, so ist doch in keinem der vorhandenen Systeme auf das vorschulpflichtige Alter Rücksicht genommen. Das Schulturnen nimmt direct nur die Bewegungsmuskeln in Anspruch und will hierdurch indirect auch die übrigen Körpertheile ausbilden und kräftigen. Es übt nur die nach außen gerichtete Thätigkeit des Körpers, lässt dagegen den Organen, welche aufnehmend wirken, den Sinnen, zuwenig Berücksichtigung zutheil werden. Fröbel hingegen ist bemüht gewesen, auch den Sinnen zu ihrem Rechte zu verhelfen. Die von ihm eingeführten und späterhin fortgebildeten Spiele erhalten nicht nur den ganzen Leib und dessen einzelne Glieder in munterer Thätigkeit, sie üben auch Auge und Ohr, Tast-, Geruchs- und Geschmackssinn und suchen dieselben zu geschickten, pünktlich und schnell gehorchenden Dienern der Seele zu machen.

Die ganz besondere Bedeutung der Bewegungsspiele für das geistige Leben des Kindes liegt schon in dem Umstande, dass in denselben der Process der Verarbeitung dessen, was das Kind von der Außenwelt an geistigem Gute empfangen hat, hauptsächlich vor sich geht. Da werden die gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen in das Gedächtnis zurückgeführt, geklärt und befestigt; das Kind lernt aber auch mit dem erworbenen

Besitze frei schalten und walten, es verknüpft die gewonnenen Vorstellungen und löst wieder deren Verbindungen, und so erhält sein Geist frische Regsamkeit und Empfänglichkeit. Alles, was das Kind an Eindrücken vom Natur- und Menschenleben erhalten hat, sein ganzes Denken und Fühlen, Dichten und Trachten offenbart sich in der Art, wie es seine Spiele ausführt. Die Eigenart des Kindes, seine besonderen Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten treten nirgends so deutlich hervor wie in den gemeinsamen Spielen, durch welche auch der Geist in steter Spannung, Aufmerksamkeit und Übung erhalten wird.

Nicht geringer als für das leibliche und geistige ist die Bedeutung des Spieles für das *sittliche* Leben des Kindes. Diese Bedeutung gewinnt es an und für sich schon als die lebendigste und kräftigste Äußerung des Thätigkeitstriebes; dieselbe wird aber noch dadurch erhöht, dass es eine der kindlichen Natur entsprechende Thätigkeit ist, daher die Kinder fröhlich erhält; der rechte kindliche Frohsinn aber ist die Quelle alles Guten. In dem gemeinsamen Spiele muss der Einzelne sich dem Ganzen als Glied willig und bewusst einordnen, so dass jeder Anspruch auf besondere Geltung und Beachtung wegfällt; es werden somit Selbstsucht und Eitelkeit unterdrückt, Dienstwilligkeit und Nachgiebigkeit gefördert. Indem jeder Mitspielende Regeln und Gesetze zu beobachten hat, ohne welche das Spiel nicht gelingt, gewöhnt er sich leicht an Gehorsam, und diese Gewöhnung wirkt tiefer und nachhaltiger als alle langathmigen Moralpredigten, die zumal kleinen Kindern langweilig werden, daher auch jede Wirkung verfehlen.

Aber auch die Kindergärtnerin hat gewisse Regeln zu beobachten, die wir im Folgenden zusammenfassen:

1. *Sie mache sich nicht zur Herrin über das Spiel ihrer Zöglinge, sie sei diesen vielmehr eine frohe Spielgenossin.*

Jedes körperlich und geistig gesunde Kind spielt gern, besonders in Gesellschaft; diese muss ihm aber erst vertraut und lieb geworden sein. Es wäre daher sehr gefehlt, wollte die Kindergärtnerin neu eingetretene Kinder zwingen, sich sofort in den Spielverein einzureihen. Man lasse dieselben solange ruhig sitzen, bis sie, von der Freude der anderen angeregt — nach wenigen Stunden, oft aber erst nach einigen Tagen passiver Theilnahme und stiller Beobachtung — sich ohne jede Aufforderung an dem Spiele betheiligen. Ungeschickt wäre es auch, ein Kind ohne Rücksicht auf seine durch körperlichen Schmerz oder andere Umstände ver-

ursachte üble Stimmung zur Theilnahme am Spiel veranlassen zu wollen; dieses würde dann nicht erheiternd, sondern abspannend und niederdrückend wirken.

In der Leitung des Spieles soll das Eingreifen der Kindergärtnerin nicht widerwillig als ein störender Druck, sondern dankbar als willkommene Hilfe empfunden werden. Die Kindergärtnerin wird in der Regel selbst bestimmen müssen, was und wie gespielt werden soll; sie wird aber dabei die Vorschläge der Kinder berücksichtigen und möglichst bereitwillig auf deren Wünsche eingehen. Durch jenes barsche Commando, durch welches sich die Kleinen in ihren Rechten gekränkt sehen, würde sie sich die Neigung derselben und damit jeden Einfluss auf das Spiel verscherzen, während ihr ein freundliches Entgegenkommen und die Beachtung etwaiger, nicht unberechtigter Wünsche der Kinder die Liebe der letzteren, zugleich aber die erste Stimme im Spielverein sichert, die ihr die Kinder in dem Gefühle, dass sie ihnen weit überlegen sei, gern zugestehen.

Bei den freien Spielen, die den Kindern von Zeit zu Zeit gestattet werden müssen, darf es die Kindergärtnerin nicht an der nöthigen Aufsicht fehlen lassen; sie soll weder die kindliche Beweglichkeit und Fröhlichkeit zu sehr einengen noch die letztere in ein wildes Toben und Schreien ausarten lassen.

2. Sie gehe in der Wahl der Spiele mit besonderer Sorgfalt vor.

Die Kindergärtnerin hat vor allem den jedesmaligen Entwicklungsstandpunkt ihrer Zöglinge ins Auge zu fassen und zu wahren; es darf den jüngeren keine Anstrengung zugemuthet werden, welche die Kräfte derselben übersteigt; anderseits aber sollen die entwickelteren, insbesondere kräftige Knaben, nicht gezwungen werden, an Spielen theilzunehmen, die ihnen nicht mehr genügen. Die letzteren würden die Spiele mit Unlust ausführen und so Störung und Unruhe verursachen. Solche Kinder müssen aber um so sorgfältiger von waghalsigen Versuchen abgehalten werden, welche Gesundheit und Leben in Gefahr bringen können. Selbstverständlich muss im Kindergarten jedes Spiel ausgeschlossen bleiben, das Albernes, Rohes oder gar Unsittliches enthält.

Neben der Handlung, deren Inhalt in den Bewegungsspielen zumeist Thätigkeiten der Menschen oder das Treiben der Thiere bilden, müssen auch Text und Melodie der die Spiele begleitenden Lieder sorgfältig gewählt werden. Grundbedingung für die Wahl eines Spieltextes ist die allgemeine Verständlichkeit. Damit ist nicht bloß gemeint, dass seltene Redeformen, schwierige Satzbildungen vermieden werden müssen, sondern dass

der ganze Inhalt dem Anschauungskreise der Kinder angemessen sei. Die Melodie soll dem Texte angepasst und dem Umfange der Kinderstimme entsprechend sein. In beiden Beziehungen, sowohl was den Text als auch was die Melodie betrifft, erscheint es am angemessensten, dass auf das volksthümliche Kinderlied zurückgegriffen werde. In den Spielen, die ein Kindergeschlecht dem andern mit den dazu gehörigen Worten und Weisen vererbt, steht das Kind mitten in der Natur, es lebt und empfindet in ihr und handelt aus jener Empfindung heraus. Im Volksliede ahmt das Kind Thätigkeiten der Thiere nach und deutet ihre Sprache; alles, was kriecht und fliegt, was lebt und webt, spielt seine Rolle in der kindlichen Naturanschauung; dieser Verkehr ist aber frei von aller Affectation. „Maikäfer, flieg," singt da das Kind nur, wenn es das Thierchen, dem es die Freiheit geben will, wirklich auf der Hand sitzen hat; es knüpft aber nicht an die Lebensweise desselben Betrachtungen, weil diese über einen geistigen Horizont hinausreichen. In den volksthümlichen Kinderspielen werden nur naheliegende und jedem Kinde bekannte Dinge berührt; es werden aber weder die eigenen Thätigkeiten von den Kindern besungen, noch den letzteren Empfindungen angedichtet, die ihnen zu ihrem Glücke noch fremd sind. Es soll damit nicht gesagt sein, dass es neben den auf einer kindlichen Anschauungsweise beruhenden Volksliedern nicht auch gute Kinderlieder neuer Schöpfung gebe; — können wir doch auf solche von Güll, Hoffmann von Fallersleben, Enslin und Reinick hinweisen, — dass nicht hinwieder viele noch heute gebräuchliche Volkslieder manche unpassende Derbheit, mitunter auch Roheit enthalten; es soll nur zu ganz besonderer Vorsicht gemahnt und davor gewarnt werden, dass die guten volksthümlichen Lieder von den Erzeugnissen Unberufener oder von tendenziösen Reimereien, ob sie auch durch den Schild namhafter Pädagogen gedeckt erscheinen mögen, verdrängt werden. Die Kindergärtnerin muss unter allen Umständen sorgfältig prüfen, was der Individualität ihrer Zöglinge vollkommen entspricht und den Forderungen derselben genügt. Alles, was erst künstlich in die Seele des Kindes hineingedeutet wird, was nicht unmittelbar aus der klaren Quelle kindlicher Anschauungsweise entspringt oder doch entspringen könnte, alles unkindliche Reflectieren und trockene Moralisieren ist im Kindergarten verwerflich.

3. Die Kindergärtnerin bereite jedes Spiel sorgfältig vor.

Wenn das Spiel vollkommen gelingen und den rechten Nutzen bringen soll, so müssen die Kinder die Spielhandlung, den Text und die Melodie

richtig aufgefasst haben. Um diese Auffassung zu vermitteln, führt die Kindergärtnerin ihren Zöglingen in einer Erzählung oder einem kindlichen Gespräche die darzustellenden Momente des Spieles recht lebendig vor, wobei sie die Dinge, von denen geredet wird, in Wirklichkeit oder in Modellen und Bildern zur Anschauung bringt. Nachdem so die Spielhandlung erklärt ist, wird der Spieltext eingeübt, der durch das Vorausgegangene seinem Sinne nach klar geworden, so dass vielleicht nur noch einzelne Ausdrücke zu erläutern sind. Die Kindergärtnerin spricht einen Vers vor und fordert ein fähiges Kind auf, denselben nachzusprechen. Haben mehrere Kinder die einzelnen Verse nachgesprochen, so lässt sie dieselben im Chore wiederholen, wobei sie natürlich auf richtige und deutliche Aussprache dringen muss. Ist der Text vollständig eingeübt, dann singt die Kindergärtnerin das Lied einigemale vor, lässt es zunächst die für den Gesang am meisten befähigten, hernach alle Kinder leise mitsingen, und es wird nicht lange dauern, so haben die Kinder auch die Melodie aufgefasst. Erst wenn dies alles geschehen, wird das Spiel in Scene gesetzt.

4. Sie wiederhole von Zeit zu Zeit die Besprechung schon eingeübter Spiele.

Der Kindergarten, speciell der Volkskindergarten, kann keine festen Curse einhalten; er muss, wenn er für die arbeitende Bevölkerung zur Wohlthat werden soll, mindestens allmonatlich Kinder aufnehmen. Wird nun ein neueintretendes Kind dem Spielverein eingereiht, so ahmt es, indem es sich an einem schon früher besprochenen und eingeübten Spiele betheiligt, dasselbe mechanisch und ohne Verständnis der dargestellten Momente nach. Geht dies längere Zeit so fort, ohne dass die Kindergärtnerin die den Spielen zugrunde liegenden Ideen auffrischt, so wird nach und nach ein schädlicher Mechanismus herbeigeführt, der Unaufmerksamkeit, Langeweile und Überdruss erzeugt und den Kindern ihre angenehmsten Stunden verleidet. Außerdem können aber auch die Lebensbilder, die in den Spielen zur Darstellung gelangen, von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Versteht es nun die Kindergärtnerin, bei der jedesmaligen Wiederholung eines Spieles demselben in der vorausgeschickten Unterredung oder Erzählung neue Seiten abzugewinnen und den Kindern neue Anschauungen und Begriffe zuzuführen, so wird die Belehrung eine vielseitige, und das Spiel selbst erhält stets neues Interesse und neuen Reiz.

5. Sie bringe den nöthigen Wechsel in die Spiele, halte aber dabei immer einen Grundgedanken fest.

Das Kind gleicht in den ersten Lebensjahren dem Schmetterling, der von Blume zu Blume eilt, auf allen weilt, aber auf keiner lange und stetig verweilt. Dieser Neigung des Kindes für Abwechslung soll Rechnung getragen, aber nicht allzuviel Nahrung gereicht werden. Schneller und häufiger Wechsel im Spiele führt leicht zu Flatterhaftigkeit und Unbeständigkeit, die sich später auf das Lernen übertragen und gerechten Anlass zu Klagen über Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit der von den Kindergärten der Schule übergebenen Zöglinge bieten. Zu langes Verweilen bei einem und demselben Spiele kann und wird häufig Überdruss bei den Kindern erzeugen; ein gedanken- und zusammenhangloses Abspielen von einem Dutzend verschiedener Spiele wird aber noch größern, weil bleibenden Schaden anrichten. Die Zeitdauer eines Spieles lässt sich nicht nach der Uhr bestimmen; für dieselbe sind vielmehr subjective und objective Momente maßgebend. Manches Spiel bietet vielseitigere Anregung und hält deshalb länger vor als ein anderes, in welchem eine geringere Zahl darzustellender Momente enthalten ist. Mit älteren Kindern mag ein Spiel länger gespielt werden, da von ihnen mehr Ausdauer verlangt werden kann und soll, als von den jüngeren. Unter allen Verhältnissen ist es jedoch gerathener, bei einem Spiele etwas länger als zu kurze Zeit zu verweilen; denn ein Zuviel lässt sich leicht an der verminderten Theilnahme der Kinder erkennen, für ein Zuwenig gibt es hingegen kein Merkmal.

Für die Aufeinanderfolge der Spiele hat das von Fröbel aufgestellte Gesetz der Gegensätze und deren Vermittlung zu gelten: jedes folgende Spiel soll einen Gegensatz zum vorhergegangenen bilden, den Spielen mit starken und anhaltenden Bewegungen folge eines mit weniger starken und anstrengenden Bewegungen, den gebundenen ein freies, demjenigen mit Gesang ein solches ohne Gesang; ein gleicher Gedanke soll sie jedoch verbinden. Wie im spätern Unterrichte die Anknüpfung eines Lehrgegenstandes an den andern, die Vermittlung des Fernern, Unbekannten durch das Näherliegende und Bekannte als die Unterrichtserfolge fördernd erkannt wird, so ist es auch im Kindergarten höchst wichtig, dass ein bestimmter Gedanke das Tagewerk beherrsche, dass von einem Spiele zum andern, von den Spielen zu den Beschäftigungen und unter diesen selbst wieder Gedankenfäden gesponnen werden, und so derselbe Gedanke in mannigfaltigen Formen zur Geltung gelange.

In welcher Weise dies geschehen könne, muss jede vernünftige Kindergärtnerin selbst finden. Die vom Augenblicke gegebenen Verhält-

nisse werden ihr die Gedanken bringen, und sie muss um dieselben die Tagesthätigkeit gruppieren.

A. Arm-, Hand- und Fingerspiele.

In diesen Spielen sollen die wichtigsten natürlichen Werkzeuge des Menschen in zweckmäßige Thätigkeit gesetzt und in Übung erhalten werden. Diese Spiele können von den Kindern in den Bänken sitzend oder stehend, zur Abwechslung und Erquickung bei den Beschäftigungen und Besprechungen, aber auch während der Kreisspiele ausgeführt werden. Für die eigentlich gymnastischen Übungen, wie Armheben, -schwingen und -kreisen, Armbeugen, -strecken und -stoßen, Handbeugen und -strecken ꝛc. bedarf die Kindergärtnerin keiner besonderen Anleitung; sie muss es selbst wissen, in welcher Ausdehnung und in welchen Modificationen sich die bezüglichen Freiübungen von dem Turnplatz in den Kindergarten übertragen und als Vorbereitung für die Bewegungsspiele verwenden lassen. Ausdrücklich hervorgehoben werde jedoch, dass die Begleitung der Freiübungen mit gesungenem Commando widersinnig ist, da hierdurch ein gemüthbildendes Moment, das der Gesang auch im Kindergarten sein soll, für etwas benützt wird, was mit dem Herzen nichts zu schaffen hat.

Fröbel hat im Anschlusse an seine „Mutter- und Koselieder" eine vollständige und umfassende Fingergymnastik erfunden und in Verse gebracht. So wertvoll sich die letzteren auch für die Entwicklung des zarten Säuglings durch den Eindruck, den selbst die unverstandenen Worte der Mutter durch Tonfall und Rhythmus und die sie begleitenden Spiele mit den Fingern auf denselben üben, erweisen mögen, so große Vorsicht ist doch bei Verwendung solcher Verse im Kindergarten geboten. Hier müssen schon die dargebotenen Stoffe entweder unmittelbar verständlich sein oder auf leichte Weise verständlich gemacht werden können, und, ohne dass die Absicht geahnt wird, auch bei den einfachsten Spielen Geist und Herz Nahrung erhalten.

Die folgenden Beispiele mögen das Gesagte erläutern.

1. Das Holzsägen.

Lasst uns unsre Arme regen,
Holz der lieben Mutter sägen.
Säge, säge Holz entzwei,
Kleine Stücke, große Stücke,
Schni schna, schni schna, schna schnucks. **Sangenberger.**

(Bei Ausführung dieses Spielchens stehen je zwei Kinder einander gegenüber und reichen sich die linken Hände, welche das Holz vorstellen, hierauf fassen sie sich mit den rechten Händen und bilden so die Säge. Bei „schnucks“ lassen sie einander los und schlagen schnell die Arme ein.)

2. Die Uhren.

Große Uhren gehen tik tak, tik tak,
Kleine Uhren gehen tik tik, tak tak, tak tak, tak tak,
Und die kleinen Taschenuhren tik tak, tik tak, tik tak, tak. —

(Die Kinder ahmen abwechselnd mit dem rechten und dem linken Arme, oder auch mit beiden zugleich, je nach der Größe der Uhren in kürzeren oder längeren Schwingungen, die Bewegungen des Pendels taktmäßig nach.)

Die Erklärung dieser beiden Liedchen dürfte keine Schwierigkeit machen, da die Kinder das Holzsägen schon öfters beobachtet haben werden, und die Bewegung des Pendels sowie das Schlagen der verschiedenen Uhren den Augen und Ohren deutlich wahrnehmbar gemacht werden kann.

3. Der ist ins Wasser gefallen,
Der hat ihn wieder herausgeholt,
Der hat ihn ins Bett gelegt,
Der hat ihn zugedeckt,
Und der kleine Schelm da hat ihn wieder aufgeweckt.

Simrock.

4. Das ist der Daumen,
Der schüttelt Pflaumen,
Der liest sie,
Der ißt sie,
Und der sagt: Wart', ich will's der Mutter sagen.

Simrock.

Der erste dieser Fingersprüche, der schon durch seine epische Einfachheit die Kleinen lebhaft interessiert, wird durch eine kleine Geschichte eingeleitet, in welcher die Tante den Inhalt des Spruches erzählt. Wenn dies in rechter Weise geschieht, finden die Kinder leicht die Unbesonnenheit des ersten Fingers und die Folgen derselben heraus, und auch das schöne echt brüderliche Verhältnis der übrigen Finger, mit Ausnahme des kleinen, macht sich ihnen unschwer verständlich.

Der Spruch unter 4 gibt den geeigneten Anlass, die Namen der Finger zu lehren und zu befestigen. Aus den letzten Worten desselben erfahren die Kinder, dass der Zeigefinger ohne Erlaubnis der Mutter die Pflaumen geschüttelt und die anderen daran theilgenommen haben. Es können hier ernste, aber kurze Ermahnungen über strenge Beobachtung von Mein und Dein angeknüpft werden.

Beide Sprüche bieten Stoff zum elementaren Zählen, wie überhaupt die Hände den nächstliegenden Zählapparat für die Kleinen bilden.

5. Das Vogelnest.

In die Büsche, auf die Ästchen
Baut der Vogel sich sein Nestchen;
Legt hinein zwei Eierlein,
Brütet aus zwei Vögelein;
Rufen die Mutter: „Piep, piep, piep!
Bist uns so lieb, bist uns so lieb."

Fröbel.

(Das Nest wird aus beiden aneinander gelegten Händchen gebildet. Im Anfang des Spieles sind die beiden Daumen so eingeschlagen, dass man nur die hinteren Glieder derselben, zwei Eiern gleich, sieht; erst bei den Worten „brütet aus zwei Vögelein" erheben sich die Daumenspitzen so, dass sie den Hals und Kopf zweier Vögelein darstellen, bei den Worten „rufen die Mutter: Piep, piep, piep" bewegen sich die Daumen, als suchten die Vögelein ihre Mutter.)

Vor Einübung dieses Liedchens wird die Kindergärtnerin über die Vögel und deren Geschicklichkeit, sich ihre Wohnung zu bauen, mit den Kindern sprechen. Sie zeigt denselben entweder ein wirkliches, der im Kindergarten nothwendig vorhandenen Sammlung von Naturobjecten entnommenes Nest oder ein Bild, auf dem sich ein Nest befindet. Dasselbe wird nach Stoff, Form und Inhalt näher betrachtet. Die Kindergärtnerin schildert, von dem den Kindern meist bekannten Haushuhne ausgehend, mit Wärme die Liebe der Vogelmutter zu ihren Jungen, wie sie ihre Küchlein nährt und sie vor jeder Gefahr beschützt. — Bei dieser wie bei allen Besprechungen werde festgehalten, dass man sich nicht verleiten lasse, einen Gegenstand sofort erschöpfend zu behandeln. Es wird sich noch Gelegenheit ergeben, eingehender über den Stoff zu sprechen, aus dem, sowie über den Ort, an dem die verschiedenen Vögel ihre Nester bauen. Hier wie überall sei die Kindergärtnerin darauf bedacht, den kindlichen Ton zu

treffen und die Frageform mit der Form der Mittheilung abwechseln zu lassen.

6. Das Kletterbüblein.

Steigt das Büblein auf den Baum,
O so hoch, man sieht es kaum,
Hüpft von Ast zu Ästchen,
Schlüpft zum Vogelnestchen.
Ei, da lacht es,
Ei, da kracht es,
Plumps, da liegt es drunten.

Güll.

(Der erhobene linke Arm ist der Baum, die rechte Hand das Büblein, welches den Baum ersteigt. Die Bewegungen der Hand müssen möglichst genau den Textworten entsprechen.)

Hieran schließt sich folgendes Gedicht passend an:

Kind und Vogel, von Hey.

Knabe, ich bitt' dich, so sehr ich kann,
O rühre mein kleines Nest nicht an!
O sieh nicht mit deinen Blicken hin,
Es liegen ja meine Kinder drin,
Die werden erschrecken und ängstlich schrein,
Wenn du schaust mit deinen großen Augen hinein.

Wohl sähe der Knabe das Nestchen gern,
Doch stand er behutsam still von fern.
Da kam der arme Vogel zur Ruh',
Flog hin und deckte die Kleinen zu
Und sah so freundlich den Knaben an:
Hab' Dank, dass du ihnen kein Leid gethan.

B. Marschier-, Geh- und Laufspiele.

Wo sich im Freien eine größere Anzahl gleichalteriger Kinder zusammenfindet, sehen wir dieselben sich zusammenscharen und unter der Führung eines erfahrenen, muthigen Knaben paarweise oder zu Dreien, Vieren wohlgeordnet, beim Gesange eines Liedes oder nach dem Schlage einer wirklichen oder nachgeahmten Trommel dahinziehen. Diese

Lust der Kinder, in Gemeinschaft zu marschieren, liefert dem Kindergarten einen geeigneten Stoff, seine Zöglinge an eine gute Haltung zu gewöhnen, etwa vom Hause mitgebrachtes linkisches, eckiges und unbeholfenes Wesen zu beseitigen, aber auch den angeborenen Drang, sich in ein Ganzes einzuordnen, zu befriedigen und sogar auch auf die Bildung des Charakters Einfluss zu üben.

Das Marschieren zu Zweien bietet im Kindergarten mancherlei Vortheile. Bei der Ungleichheit in Bezug auf Alter und Entwicklungsgrad der im Kindergarten vereinigten und, mit Rücksicht auf die Räumlichkeiten, bei den Bewegungsspielen meist gleichzeitig zu beschäftigenden Kinder wird durch die Anordnung von Paaren die Möglichkeit gegeben, die schwächeren Zöglinge geeignet zu vertheilen, so dass sie an dem Beispiele ihrer Nachbarn lernen und von diesen gefördert und unterstützt werden. Auch einzelne wilde, unlenksame Kinder können zweckmäßig untergebracht werden, so dass sie nicht Unordnung hervorrufen und die Lust der andern stören.

Da bei den Marschierspielen das Gehen nach dem Takte das Hauptmoment bildet, so ist auch die Melodie die Haupt-, der Text mehr Nebensache. Dennoch muss gerade hier besonders betont werden, dass der letztere dem Anschauungskreise und der Fassungskraft der Kinder entsprechen, und dass das Besingen der Thätigkeit vermieden werden soll. Gewiss werden die bekannten Soldaten- und Reiterlieder: „Wer will unter die Soldaten", „Ein scheckiges Pferd", „Zu Rosse geschwind" anregender wirken und die Kinder freudiger stimmen, als die in vielen Kindergärten beliebten Marschierlieder: „Lasst uns gehen Schritt vor Schritt", „Vier und vier gehen wir" u. a.

Inbezug auf den Takt ist vorzüglich der methodische Grundsatz: „Vom Leichten zum Schweren" zu beachten. Es müssen darum die Marschierspiele mit geradem denjenigen mit ungeradem Takte vorangehen und auch die Takttheile gut und richtig eingeübt werden.

Die Kindergärtnerin beginnt jedes Marschierspiel mit Zählen und Angabe des Taktes: „Eins! Zwei! — Links! Rechts! — Stark! Schwach!" — und fällt dann mit dem Gesange ein. Bei den schwereren Taktübungen zeige sie die Schritte und lasse dieselben von einigen befähigten Kindern nachmachen, bis auch das unfähigste im Stande ist, die betreffende Übung genau durchzuführen.

Gewöhnlich geht die Kindergärtnerin an der Spitze der Reihen; doch muss dabei ihre Stellung eine solche sein, dass sie das Gesicht immer allen Kindern zuwendet und keines aus dem Auge verliert. Zur Ab-

wechslung kann sie aber auch ihren Platz an einer Wand oder in der Mitte des Bewegungsraumes wählen, die Kinder an sich vorbeiziehen lassen und dabei genau die Einhaltung der Marschrichtung wie der Ordnung überwachen. Sie beschreibt vorher den Weg, der gemacht werden soll, und stellt zwei verlässlichere Kinder an die Spitze; natürlich darf diese Führung nicht zu einem Vorrechte für bestimmte Kinder gemacht werden, sondern muss als Beweis verdienten Vertrauens und als Belohnung für gute Aufführung oder anderweitige Leistungen gelten. Wie jedes Spiel, so müssen insbesondere die Marschierspiele die Fröhlichkeit und Munterkeit der Kinder, die sich schon in den leichten Bewegungen kundgibt, rege erhalten. So sehr der Gesang diese Fröhlichkeit zu erhöhen vermag, so muss er doch mit Vorsicht verwendet werden, und zwar aus Rücksicht für die zarten kindlichen Athmungsorgane; kann er schon beim Geschwindschritt schädigend wirken, so darf beim Laufen gar nie gesungen werden.

Zur Erläuterung eines Marschierspieles mit Gesang mögen folgende Beispiele als Muster, aber nicht als Schablone zur sclavischen Nachahmung dienen.

Bald ist der Winter ganz vorbei.

1. Bald ist der Winter ganz vorbei, schon schmelzen Schnee und Eis; die Lüfte sind von Flocken frei, die Felder nicht mehr weiß.

2. Die armen Leute wärmen schon im Sonnenscheine sich; all ihre Sorgen sind entflohn, weil Frost und Winter wich.

3. Schon blüht das Gänseblümchen hier, bald wird das Veilchen blühn; alsdann bind' ich ein Sträußchen mir und bring's der Mutter hin.

4. Die Straßen trocknen überall im warmen Sonnenschein, bald können wir uns mit dem Ball zur Feierstunde freun.

5. Und bald, o lieber Frühling, bald grünt Garten, Feld und Hain; dann hören wir im grünen Wald den Kuckuck wieder schrein.

„Jetzt habt ihr, liebe Kinder, schon lange nicht im Garten gespielt, warum doch? — Was lag während des Winters draußen auf den Beeten, wo im vorigen Sommer so schöne Blumen blühten? — Woher kam der Schnee? Fiel er in Tropfen nieder wie der Regen? Was ist aus dem Schnee geworden, seitdem die Sonne wieder wärmer scheint? Sie machte ihn zerfließen, so auch das Eis, das den Fluss, den Bach, den Teich bedeckte.

Ihr waret hier und bei euren Eltern im warmen Zimmer vor der großen Kälte geschützt; wie viele arme Kinder mussten aber tagelang

frieren, weil ihre Eltern kein Holz, keine Kohle kaufen konnten, um die Stube zu heizen. Solche Kinder freuen sich jetzt am meisten, weil die große Kälte, der Frost, der sie so oft frieren machte, gewichen ist. Nun können sie hinaus und im Sonnenschein sich wärmen.

Bald kommt der Frühling und bringt euch schöne Blumen, aus denen ihr euern Müttern schöne Sträußchen binden könnet; bald werden alle Straßen trocken sein, und ihr könnet euer Ballspiel wiederum im Freien beginnen. Ihr dürfet dann draußen manche freie Stunde zubringen, auf den grünen Rasen euch lagern oder Feld und Wald durchstreifen. Da werdet ihr den Kuckuck rufen hören, und all die lieben Vögelein werden euch wieder durch ihren Gesang erfreuen, die im Herbste weg, weit weg gezogen sind.

Wir wollen nun ein hübsches Liedchen singen; ihr müsset aber recht aufmerken, wie ich es euch vorspreche und dann vorsinge."

Als Beispiel eines Marschierliedes, das zugleich ein Lebensbild zur Darstellung bringt, möge folgendes dienen. Dasselbe kann jedoch nur mit der oberen Abtheilung des Kindergartens (Kindern von 5—7 Jahren) ausgeführt werden.

1. Das Wandern ist des Müllers Lust, das Wandern;
   Das muss ein schlechter Müller sein,
   Dem niemals fiel das Wandern ein; das Wandern.

2. Vom Wasser haben wir's gelernt, vom Wasser;
   Das hat nicht Ruh' bei Tag und Nacht,
   Ist stets auf Wanderschaft bedacht; das Wasser.

3. Das sehn wir auch den Rädern ab, den Rädern;
   Die gar nicht gerne stille stehn,
   Und sich am Tag nicht müde drehn; die Räder.

4. Die Steine selbst, so schwer sie sind, die Steine;
   Sie tanzen mit den muntern Reihn
   Und wollen gar noch schneller sein; die Steine.

5. O Wandern, Wandern, meine Lust, o Wandern;
   Herr Meister und Frau Meisterin,
   Lasst mich in Frieden weiterziehn und wandern.

Aus Köhlers „Bewegungsspiele".

Dieses Spiel soll den Kindern die Bestandtheile einer Wassermühle und deren stete Thätigkeit zur Anschauung bringen. Die Kindergärtnerin

wird in der einleitenden Besprechung etwa vom Brote ausgehen, die Thätigkeit des Bäckers jedoch nur kurz berühren, um auf den Müller und die Mühle zu kommen. Sie wird die einzelnen Theile der Wassermühle beschreiben, dabei jedoch als Hauptmoment die Bewegung hervorheben, um sodann den Kindern klar zu machen, dass jeder Handwerker, der sich in seinem Gewerbe ertüchtigen will, einige Zeit auf die Wanderschaft sich begibt, um an verschiedenen Orten den Betrieb des Geschäftes und ihm noch unbekannte Handgriffe dabei kennen zu lernen.

Ist dann der Text durch Vor- und Nachsprechen, die Melodie durch Vor- und Nachsingen eingelernt, so geht sie an die Anordnung des Spieles. Sämmtliche Kinder stellen sich paarweise hintereinander auf und marschieren taktmäßig im Kreise herum.

Vor Beginn der 2. Strophe stellen sie sich einander gegenüber auf, fassen sich an beiden Händen und bewegen dieselben, indem sie zugleich langsam seitwärts schreiten, links oder rechts, um das Wogen und Fließen des Wassers darzustellen. Bei der 3. Strophe werden je vier Kinder zusammengestellt, die ein Rad bilden, indem sie sich an den Händen fassen. Um die Mühlsteine nachzuahmen, bilden die vier zusammenstehenden Kinder einen Kreis, in welchem sie der Mitte den Rücken zukehren und sich kreisend bewegen. Schließlich treten die Spieler wieder paarweise zusammen und durchziehen, die letzte Strophe singend, das Zimmer.

Als lustiges Reiterlied beim Marschieren dürfte sich das nachfolgende trefflich eignen:

Das Reiterhänschen.

Das Hänschen möcht' ein Reiter sein,
Es möcht' 'nen Gaul, hat leider kein'n;
Nun sitzt es auf dem Balken
Und heißt ihn seinen Falken.

Das Hänschen möcht' ein Reiter sein,
Möcht' einen Helm, hat leider kein'n;
Nun nimmt es einen Kübel,
Der steht ihm gar nicht übel.

Zu theuer sind die Federbüsch',
Da nimmt es einen Federwisch
Vom Schnatter-, Schnatter-Gänschen,
Das Reiter-, Reiter-Hänschen.

Und immer lustig, hopp, hopp, hopp!
Das Rösslein Trab und auch Galopp.
Das Rösslein aber leider
Kommt keine Spanne weiter. Fr. Güll.

C. Kreisspiele.

Diese Spiele haben ihren Namen von der Stellung, welche die Spielenden dabei einnehmen. Für die Anwendung des Kreises bei den gemeinsamen Spielen spricht schon der Umstand, dass derselbe ein schönes Sinnbild für die Einheit des gesammten Spielvereines bietet. Die Kreisform ermöglicht es, dass alle Mitspieler einander sehen und beobachten, aber auch die Kindergärtnerin, die sich dem Kreise einreihen muss, alle Kinder leichter beaufsichtigen und von allen gesehen werden kann. Im Kreise wird keines vorangestellt und keines zurückgesetzt; alle haben gleiche Rechte und gleiche Pflichten. Das Hineintreten eines einzelnen Kindes oder mehrerer in die Mitte des Kreises, um allein etwas darzustellen oder gewisse Thätigkeiten und Bewegungen vorzuzeigen, wird keine Überhebung auf der einen, keine Demüthigung auf der andern Seite erzeugen; es wird vielmehr dazu dienen, die zu ängstlichen Kinder zu ermuthigen und daran zu gewöhnen, dass sie die Ängstlichkeit ablegen und da, wo sie etwas zu leisten vermögen, mit Sicherheit auftreten. Der Kreis kann auch auf die mannigfaltigste Weise schnell gebildet werden. Wenn die Kinder in den Bänken sitzen und sich rechts und links anfassen, so brauchen sie nur aufzustehen, bankweise hervorzutreten und die Enden zu verbinden. Nach Marschierspielen treten die Paare Brust an Brust, fassen sich seitwärts rechts und links an, verbinden die Enden und treten zurück. Solche Mannigfaltigkeit erfreut das Kind und beugt dem schablonenmäßigen Thun vor.

Den Inhalt der meisten Kreisspiele bildet eine Handlung, die aus einer Reihe zusammenhängender (miteinander in Verbindung stehender) Thätigkeiten besteht. Diese durch den Spieltext vorgeschriebenen, dem Natur- oder Menschenleben entnommenen Thätigkeiten werden entweder von allen den Kreis bildenden Kindern vorgenommen (z. B. der Bauer), oder sie sind an verschiedene Mitspieler vertheilt, von denen jeder die ihm zufallende Rolle auszuführen hat, während die übrigen diesen Darstellungen folgen und sich anschauend thätig verhalten. Wir können diese letzteren Spiele als dramatische bezeichnen („Ei, ei, Herr Reiter"; „das Taubenhaus").

Oder es sind Nachahmungsspiele, in welchen ein in der Mitte des Kreises stehendes Kind irgend eine charakteristische Thätigkeit vormacht und die übrigen dieselbe nachzumachen haben („Adam hatte sieben Söhne"; „Ich bin ein Musikant"). Endlich gehören zu den Kreisspielen die Ringeltänze, die fast ausschließlich im Volke entstanden sind, und die, obzwar keine tiefere Poesie in ihnen liegt und sie auch geistig wenig anregen, dennoch den Kindern, besonders den jüngeren, Befriedigung gewähren, weil sie nur naheliegende Dinge berühren, welche die Kinder täglich wahrnehmen können.

Inbezug auf die Anordnung der Kreisspiele hat die Kindergärtnerin folgende Regeln zu beachten:

1. Sie muss darauf sehen, dass der Kreis schön gebildet werde und in seiner Form erhalten bleibe, damit auch hierbei der Schönheitssinn ihrer Zöglinge Befriedigung erhalte. Diese müssen gewöhnt werden, jede Unregelmäßigkeit in der Kreisbildung sofort selbst zu erkennen und zu verbessern. Kein Kind darf ohne Noth den Kreis verlassen oder durch denselben hindurchschreiten, keines in die Mitte sich begeben, um etwas darzustellen, ohne früher die dadurch entstehende Lücke durch Ineinanderlegen der Hände seines rechten und linken Nachbars zu schließen. Selbstverständlich muss die Kindergärtnerin mit gutem Beispiel vorangehen und durch nichts, auch nicht durch Besuche, sich verleiten lassen, aus dem Kreise zu treten, solange das Spiel nicht beendet ist. Jedes zur Einzeldarstellung aufgeforderte Kind muss genau in der Mitte des Kreises Aufstellung nehmen. Wenn Erwachsene mitspielen, müssen sie sich so unter die Kinder vertheilen, dass das harmonische Verhältnis nicht gestört wird.

2. Die Kindergärtnerin sei darauf bedacht, dass jedes der Kinder, wenn auch nicht in einer und derselben Spielstunde, als Darsteller in die Mitte des Kreises komme, damit sich keines bevorzugt, keines zurückgesetzt sehe und nicht Eitelkeit auf der einen, Neid und Missgunst auf der andern Seite aufkommen.

3. Schwache, ängstliche und unartige Kinder nehme die Kindergärtnerin während des Spieles an ihre Seite oder halte sie wenigstens in ihrer Nähe; solche, die sich necken oder zusammen Unfug treiben, trenne sie von einander, damit die Ordnung nicht gestört werde.

Vor einer Verirrung bei den darstellenden Bewegungsspielen muss noch gewarnt werden, vor der Herabwürdigung desselben zu Kinderkomödien, vor der Beigabe von Costümen und Requisiten. — Fröbel

erklärt als Zweck der Darstellungsspiele, die Kinder „zur Beachtung der Natur und des umgebenden Lebens zu führen", er erblickt in dem Kreise „die das Ganze bestimmende Einheit", in den Bewegungsspielen im allgemeinen das Streben der Kinder, ihr „inneres Leben äußerlich gegenständlich" zu machen; aber nirgends ist in seinen Schriften eine Andeutung zu finden von dramatischen Darstellungen, umsoweniger also von theatralischen Vorstellungen im Kindergarten.

Der natürliche, nicht verwöhnte Knabe reitet auf dem Stocke seines Vaters stolz wie der kühnste Reiter auf seinem Pferde, das kleine Mädchen wendet seiner unansehnlichen hölzernen Puppe, mitunter auch dem in Lappen gehüllten Stiefelknecht die zärtlichsten Liebkosungen zu, während die mit luxuriösem Spielzeug überhäuften Kinder desselben bald überdrüssig werden. Wohl wird auch die Lust des Knaben am Pferdespiel erhöht, wenn er sich aus Schnur und Holzstab eine Peitsche hergestellt hat, wie die Freude des Mädchens sich steigert, wenn es seine Puppe mit buntem Flitterwerk behängen kann; in diesen Fällen ist es aber weniger die Beigabe, als das Bewusstsein, mit eigener Kraft etwas herstellen zu können, was neben der Lust an der Bewegung und der Befriedigung des Nachahmungstriebes das Kind erfreut.

Es soll daher auch der Kindergärtnerin nicht verwehrt werden, von Zeit zu Zeit beim Soldatenspiele den Knaben hölzerne Gewehre in die Hand zu geben, einen kleinen Tambour an die Spitze der muntern Schar zu stellen, dem einen Postboten darstellenden Kinde eine kleine Ledertasche umzuhängen; solche Zuthaten dürfen aber nur selten und nur in beschränktem Maße zur Anwendung kommen; die einfache Lust am Bewegungsspiele und an der Darstellung der demselben zugrunde liegenden Idee darf nicht durch das Wohlgefallen an äußerlichem Beiwerk verfälscht, das Spiel nicht zum Mummenschanz gemacht werden. Es muss im Sinne Fröbels wohl unterschieden werden, ob etwas von ferne auf eine Sache hindeutet (Symbol), oder ob es eine Copie, eine Nachbildung der Lebensverhältnisse ist, welche von Erwachsenen nicht immer mit Glück und Geschick ersonnen wird. Sicher regt es die Phantasie der Kindergartenzöglinge genug an, wenn sie das Hämmern des Schlossers durch taktmäßiges Klopfen mit den Fäustchen auf die Tische nachahmen, es braucht nicht auch ein Hämmerchen in der Hand. Und ist, um ein der Erfahrung entnommenes Beispiel anzuführen, viel damit gewonnen, wenn der Winter durch ein in rohe Baumwolle gehülltes Kind dargestellt und so der Phantasie die Nahrung entzogen, zugleich aber die wirkliche Erscheinung zum

Zerrbilde entstellt wird? Weg darum mit allem theatralischen Aufputz, durch welchen die kindliche Phantasie, wie Jean Paul es treffend bezeichnet, „an allzu reicher Wirklichkeit erlahmt!“

Praktische Beispiele zur Einübung der Kreisspiele.

1. Der Bauer.

Dieses Kreisbewegungsspiel schließt sich an die Besprechung über die Beschäftigung des Landmannes an. Die betreffenden Geräthschaften müssen in kleinen Modellen oder doch wenigstens im Bilde den Kindern vorgezeigt werden.

„Woraus bereitet der Bäcker Brot und Semmeln? Was musste der Müller haben, um daraus Mehl zu mahlen? Das Mehl wird aus Getreidekörnern in der Mühle gemahlen. (Mahlen, Mühle, Müller; Ähren, Körner und Mehl vorzeigen!) Das Getreide wächst auf dem Felde; der Landmann muss jedoch den Boden dazu vorbereiten, indem er denselben düngt und pflügt. In die von dem Pfluge gezogenen Furchen streut er hierauf den Samen und bedeckt diesen dann mittelst der Egge wieder mit Erde, damit Hasen, Kaninchen und Vögel nicht die Körner wegfressen. Dann sendet der gütige Gott Sonnenschein und Regen, und nun wächst der Halm empor; oben wird eine Ähre, in dieser sind die Körnchen verborgen. Anfangs sind sie ganz klein und weich; aber sie werden nach und nach größer und hart, der Halm wird gelb, dann ist das Getreide reif. Jetzt kommt der Landmann mit seinen Leuten wieder und mäht es mit Sensen ab. Die Frucht wird dann in Garben gebunden, heimgefahren, in die Scheuer gebracht und gedroschen. Hat der Bauer alle diese Arbeiten vollbracht, dann kann er sich auch freuen und von dem, was er durch Gottes Güte und seinen eigenen Fleiß erworben, in Ruhe genießen.“

Nun wird folgendes Spiellied eingeübt:

1. „Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Weizen aussät?“

Dazu erheben die Kinder ihre Schürzchen oder Kleidchen, als hielten sie Samen darinnen, langen taktmäßig, wie das Lied es vorschreibt, in dieselben, machen mit der Hand die Bewegung des Säens und singen:

„Seht, so streut der Bauer seinen Weizen ins Feld.“

Dann fassen sie sich wieder bei den Händen und gehen, die Melodie mit „la, la“ wiederholend, im Kreise herum.

2. „Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Weizen abmäht?“

Hier halten und bewegen die Kinder ihre Ärmchen, als ob sie zum Abmähen eine Sense regierten, und singen:

„Seht, so mäht der Bauer seinen Weizen vom Feld.“

Bei „la, la“ Kreisgang wie oben.

3. „Wollt ihr wissen, wie der Bauer seinen Weizen ausdrischt?“

Durch taktmäßiges Schlagen mit den Armen durch die Luft wird die Bewegung des Dreschflegels, durch starkes Auftreten mit dem rechten Fuße das Auftreffen desselben nachgeahmt. Hierbei wird gesungen:

„Seht, so drischt der Bauer seinen Weizen dann aus.“

„La, la, la“ und Kreisgang wie oben.

4. „Wollt ihr wissen, wie der Bauer nach der Arbeit sich freut?“

Hierbei tanzen die Kinder einzeln oder paarweise zweimal herum und singen:

„Seht, so freut der Bauer sich dann.“

Bei „la, la“ wie oben.

5. „Wollt ihr wissen, wie der Bauer nach der Arbeit ausruht?“

„Seht, so ruht der Bauer nach der Arbeit dann aus.“

Alle Kinder kauern sich gleichsam zum Schlafe nieder, erheben sich dann gleichzeitig und beschließen mit dem Kreisgange und dem Singen des „la, la“ das fröhliche Spiel.

2. Das Taubenhaus.

Es geht eine Unterredung über die Tauben voran, dann wird ein Taubenhaus an die Wandtafel gezeichnet, mit Stäbchen gelegt oder gebaut. „In einem solchen Taubenhause wohnen oft viele Tauben beisammen. Diese möchte aber der Marder, ein böses Thier, welches so groß ist wie eine Katze, in der Nacht besuchen und sie erwürgen. Darum werden am Abend die Fluglöcher am Taubenhause zugemacht. Am Morgen werden die Thürchen geöffnet; sobald sie offen sind, kommen gleich die Tauben heraus, fliegen in den Hof oder auf das Feld und suchen sich Nahrung. Am Tage kommen sie manchmal in das Taubenhaus zurück, bleiben aber nicht lange darin; wenn es aber Abend wird, kommen alle zurück, fliegen in das Taubenhaus und bleiben in demselben. Wenn sie zu spät kämen, müssten sie draußen bleiben und könnten dann leicht in der Nacht von Mardern oder Eulen gefressen werden.

Wir wollen jetzt das Taubenhaus und die Tauben spielen. Wir bilden einen Kreis und fassen einander mit den Händen an; dieser Kreis

soll das Taubenhaus, und die durch unsere Arme gemachten Thore sollen Fluglöcher sein. In dem Kreise sind die Tauben. Wenn wir die Fluglöcher öffnen, fliegen die Täubchen fort, sie müssen aber achtgeben, dass sie nicht zu lange fortbleiben; denn wenn wir das zweitemal singen: „Dann schließen wir wieder das Häuschen zu!" und wenn wir die Fluglöcher zugemacht haben, so lassen wir keine Taube mehr ein.

Erst sollet ihr aber lernen, was wir singen, wenn wir das Taubenhaus spielen:

„Wir öffnen jetzt das Taubenhaus; die Täubchen, die fliegen so froh heraus; sie fliegen auf das grüne Feld, wo's ihnen gar so wohl gefällt. Doch kehren sie heim zu guter Ruh', dann schließen wir wieder das Häuschen zu." Nach Fröbel.

Nun werden die Kinder bestimmt, welche die Tauben sein sollen.

Als Beispiel, wie sich das Bewegungsspiel auch zur Einübung von Versen und Sprüchen, überhaupt zu Gedächtnisübungen benützen lässt, möge das folgende Spielchen dienen:

3. Gäste vor dem Thor.

1. Wir bilden einen schönen Kreis und lassen niemand ein;
   Nur wer ein schönes Sprüchlein weiß, soll uns willkommen sein.
2. Wir kommen aus der Ferne, o lasset uns doch ein;
   Wir möchten gar zu gerne mit euch recht fröhlich sein.
3. Nur wer ein schönes Sprüchlein (Liedchen) weiß, soll uns willkommen sein.

Ein Theil der Kinder bildet einen geschlossenen Kreis, die übrigen reichen sich ebenfalls die Hände und stehen außerhalb des Kreises in einer Reihe. Die Kinder im Kreise bewegen sich herum, während sie den ersten Satz singen, und bleiben beim Schlusse des Gesanges stehen. Jetzt setzt sich die außenstehende Kette in Bewegung und singt Satz 2, während sie um den Kreis herumgeht. Kreisbewegung und Gesang hören gleichzeitig auf. Die Kinder im Kreise wiederholen dann stehend: „Nur wer ein schönes Sprüchlein" u. s. w. Nachdem der Gesang beendet, tritt das letzte Kind aus der Reihe vor, sagt ein Sprüchlein her (oder singt ein Liedchen) und wird dann in den Kreis gelassen. Das Spiel wird gewöhnlich solange fortgesetzt, bis alle außenstehenden Kinder sich auf die angegebene Weise Einlass verschafft haben. (Aus Henriette Leidesdorfs „Kinderlust".)

II. Spielgaben und Beschäftigungsmittel.

Die einzelnen Spiel- und Beschäftigungsstoffe des Kindergartens, von Fröbel als Gaben bezeichnet, bilden ein schönes, abgerundetes Ganze, gleichsam eine Kette, deren Glieder innig miteinander zusammenhängen. Eine Gabe geht aus der andern mit Nothwendigkeit hervor; die neue bildet immer wieder den Grund der folgenden; das Vermittlungs- oder Entwicklungsgesetz verbindet sie alle derart, dass, wenn schon jeder einzelne Stoff geeignet ist, einzelne Kräfte und Anlagen des Kindes zu wecken und zu üben, doch erst die Anwendung aller allseitige und harmonische Entwicklung und Bildung zu bewirken vermag. Die Kenntnis des Zusammenhanges erst ermöglicht der erziehenden Person die richtige Würdigung der einzelnen Mittel, aber auch für das Kind hat schon dieser Zusammenhang, ohne dass er ihm klar wird, großen Nutzen, da ihm durch denselben ein Faden gegeben wird, an dem es seine Thätigkeit selbst fortzuspinnen vermag.

Bei der systematischen Anordnung der Spiel- und Beschäftigungsmittel gieng Fröbel von dem wichtigen methodischen Grundsatze aus, dass der erste, den unentwickelten Sinnen des Kindes vorzuführende Gegenstand geistig und sinnlich leicht aufnehmbar sei. Er wählte deshalb den Ball, welcher die allgemeinen Eigenschaften aller Dinge in sich vereinigt, als erste Gabe und ließ derselben Kugel, Würfel und Walze folgen, um auf Grund des „Vermittlungsgesetzes“ den Vergleichungsproceß zu erleichtern. In den ersten sechs Spielgaben wird gezeigt, wie bei der Beschäftigung mit festen Körpern (von Fröbel Festgestalten genannt), die Theilung derselben auf die einfachste Weise vor sich geht, um in folgerichtiger Entwicklung vom Einfachen zum Zusammengesetzten zu führen.

Von den festen Körpern führt die Reihenfolge weiter zu der Flächenform (Legetäfelchen, Faltblatt, Flechtblatt), von dieser zum Abbild der Linie (Stäbchen, Ringe, Ausnähen); ebenso tritt die Darstellung durch Punkte in verschiedener Form (Erbsen, Zeichnen) auf.

Selbstverständlich kann im Kindergarten von einer mathematischen Belehrung keine Rede sein; es soll mit der angegebenen Reihenfolge nichts anderes bezweckt werden als die Anschauung dessen, was die spätere Entwicklung in Begriffe umzusetzen hat. In der Praxis folgen die Beschäftigungen einander so, dass zunächst die leichteren Handgriffe geübt und zu gleicher Zeit einige der jeweiligen Alters- und Entwicklungsstufe

angemessene Beschäftigungen nebeneinander und in Verbindung mit den Spielgaben vorgenommen werden.

---

1. Der Ball.

Das Ballspiel war bei den alten Ägyptern, Griechen und Römern sehr beliebt. Die Griechen hatten in ihren Gymnasien einen besonderen Platz dazu und besondere Ballmeister. Der Karier Aristonicus, Ballmeister Alexander des Großen, erhielt von den Athenern nicht nur das Bürgerrecht, sondern sogar eine Statue.

Bei den Römern spielten die angesehensten Männer Ball; so Scävola, Julius Cäsar, Octavius. Die Alten schätzten das Ballspiel besonders auch in diätetischer Hinsicht. Die Sinnbilder an der Bildsäule des Arztes Herophilus bestanden in gymnastischen Instrumenten, und darunter war auch der Ball. Galens (eines Arztes und Pädagogen unter Marc Aurel) Buch vom kleinen Balle enthält eine sehr warme Lobrede auf dieses Spiel, die noch auf unsere gegenwärtigen Ballspiele passt.*) Das Ballspiel verpflanzte sich später nach ganz Europa, besonders nach Italien, Frankreich und Deutschland. Welche Verbreitung es in dem letzteren Lande gefunden, bezeugen die noch hie und da in größeren Städten vorhandenen Häuser, Plätze und Gassen, die davon den Namen tragen.

Während das Ballspiel anfangs, wie es scheint, nur von Vornehmen getrieben wurde, ward es später Eigenthum des Volkes; erst seit dem Anfange des vorigen Jahrhunderts wird es nur von Kindern betrieben und ist, von einem Geschlechte dem andern vererbt, das Lieblingsspiel derselben geblieben. Fröbel bietet deshalb auch als erste Gabe ein Kästchen mit 6 Bällen, welche aus roher Wolle gewickelt und dann verschiedenfarbig überstrickt sind, und zwar so, dass drei die Grundfarben: roth, gelb, blau und drei die Mischfarben: grün, violett, orange zeigen. Hier tritt schon das von Fröbel angewendete „Gesetz der Gegensätze" in Beziehung auf die Farbe auf.

Fröbel begründet die Wahl des Balles als erstes Spielzeug zuerst mit der allgemeinen Erfahrung, dass das Kind zur freiesten Entfaltung seiner selbst am liebsten den Ball wählt, dann aber auch durch psychologische Betrachtungen. Der Ball ist der Ausdruck des Lebendigen,

---

*) Gutsmuths, Spiele. 4. Aufl. Stuttgart, Hoffmann, 1845, S. 50.

Beweglichen und ist darum für das Kind „das wahre Übungs-, Erstarkungs- und Erkenntnismittel seiner Kraft und Fähigkeit". Er ist zugleich ein ungetheiltes, in sich vollendetes Ganze und eine einfache Grundform, er zeigt nur eine Fläche, keine Kanten, keine Ecken; es können darum die noch ungeübten Sinne des Kindes einen Totaleindruck davon der Seele zuführen, während jeder andere Gegenstand für die Auffassung seiner Kanten, Ecken und Flächen eine Fähigkeit des sinnlichen Wahrnehmens voraussetzt, welche das Kind noch nicht besitzt, sondern erst erlangen soll. Die geringe Größe des Balles (der Fröbel'sche Ball hat ungefähr 4 Centimeter im Durchmesser) gestattet dem Händchen des Kindes, ihn mit Leichtigkeit zu umspannen; er ist weich, das Kind kann somit weder sich selbst, noch einem andern Kinde oder Gegenstande Schaden damit zufügen.

Fröbel verlangt, dass man schon über der Wiege des etwa drei Monate alten Säuglings einen Ball, zuerst von greller Farbe, etwa den rothen, befestige, auf den man nach einiger Zeit abwechselnd die andern folgen lässt. Man bringt das Kind in eine Lage, die ihm ermöglicht, einen vollen Eindruck von dem Gegenstande in sich aufzunehmen. Die Beschreibung der einzelnen Übungen, die zur Bildung des erwachenden Anschauungsvermögens beim Säuglinge dienen sollen, liegt außerhalb unserer Aufgabe; wir sprechen darum sogleich von der Verwendung des Balles im Kindergarten.

1. Besprechung über die Farben.

Nachdem die Kindergärtnerin die Bälle vertheilt hat, fragt sie: „Welche Farbe hat dein Ball, Ernst?" Roth. „Alle Kinder mit rothen Bällen stehen auf!" „Welche Farbe hat dein Ball, Ida?" Blau. „Erhebet euch alle, die ihr blaue Bälle bekommen habet!" Nachdem sämmtliche Kinder die Farben ihrer Bälle genannt haben, werden sie aufgefordert, abwechselnd Gegenstände zu nennen, welche die gleiche Farbe tragen. — Was kann roth sein? Welchem der Bälle gleicht das Veilchen an Farbe? Welche Farbe hat der Ring an meinem Finger? Welche Früchte auf dem Felde sind grün, hernach gelb? Was ist grün? Gras, Baumblatt. Welche Farbe hat der Frosch auf diesem Bilde? u. s. w.

2. Das Ei im Nestchen.

Kindergärtnerin: „Unsere Hände sollen einmal das Nest, und der Ball soll das Ei sein, welches in dem Nestchen liegt. — Lasset sehen,

wie viele Nestchen und wie viele Eier wir haben. — Wo sind nun aber unsere Vögel, denen diese Nestchen und diese Eier gehören? Sie sind gewiss in den Wald geflogen, dort ihr Futter zu suchen, oder an den Bach, um von dem klaren Wasser zu trinken. Wenn nun ein böses Kind käme und zerstörte die niedlichen Nestchen und zerbräche die kleinen Eier; das wäre häßlich. Die guten Vögelchen, die uns so schöne Lieder singen, haben sich die Nestchen mit großer Mühe gebaut. — Wenn die Vögel wiederkommen und ihr Nest ist nicht zerstört, dann freuen sie sich, setzen sich hinein und legen ein Ei und noch eins und noch eins hinzu und halten sie hübsch warm. Aber was kommt endlich aus den Eiern heraus? Ein, zwei, drei, vier Piepvögelchen mit gelben Schnäbelchen. Das ist allerliebst und den Vögeln eine Lust! Und nun fliegen die Alten aus und ein und suchen Würmchen und Raupen für die Kleinen, damit sie keinen Hunger leiden. Nun will ich euch noch ein Lied dazu lehren“:

Seht ein Nestchen, seht ein Ei!
Vögelchen ist nicht dabei,
Flog von seinem Nestchen fort,
Würmchen sucht's im Walde dort.
Schont sein Nestchen, schont sein Ei!
Vögelchen ist nicht dabei.
Kommt es in sein Nestchen wieder,
Singt es schöne, frohe Lieder.

Nach A. Köhler.

Der vom Vereine für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich aufgestellte „Normal-Beschäftigungsplan“ unterscheidet zweierlei Bälle, solche aus Wolle für die Hand der Kindergärtnerin und einen aus Gummi als Wurfball. Die Wollbälle haben als Durchmesser das Normalmaß von $3^1/_3$ *cm* und zeigen nicht bloß die Regenbogenfarben, sondern auch die schwarze und die graue Farbe. Der ungefärbte Wurfball soll nach dem Plane einen Durchmesser von 5 oder 10 *cm* haben; da derselbe für die kleinen Kinderhände bestimmt ist, so erscheint uns ein Durchmesser von 1 *dm* entschieden zu groß.

---

2. Kugel, Walze und Würfel.

Als zweite Spielgabe reicht Fröbel dem Kinde die in der Überschrift genannten, aus Holz gefertigten Körper in einem Kästchen.

Hier tritt das Gesetz der Gegensätze und der Vermittlung, das mit andern Worten näher bezeichnet lautet: „Jede nachfolgende Stufe soll der vorhergehenden entgegengesetzt gleich sein," scharf und deutlich hervor. Kugel, Walze und Würfel sind in Beziehung zu dem Balle und auch unter sich entgegengesetzt gleich. Ball und Kugel sind an Gestalt einander gleich, sie ruhen auf der Ebene nur in einem Punkte, daher ihr indifferentes Gleichgewicht und die Beweglichkeit in Gestalt des Rollens; aber der Ball ist weich, rauh, leicht und klanglos, die Kugel ist hart, glatt, schwer und klingend. Walze und Würfel weichen schon in der Gestalt vom Balle ab, haben aber ebenso wie die Kugel drei im rechten Winkel sich schneidende Achsen mit dem Balle gemein. — Von den Körpern der zweiten Gabe sind Kugel und Würfel einander entgegengesetzt; die Kugel ist einflächig rund, der Würfel sechsflächig eckig, jene ist rollbar, dieser nicht; die Kugel zeigt in der Bewegung stets, der Würfel, sobald man ihn um eine seiner Achsen dreht, nicht dasselbe Bild. Die Walze vermittelt die strengen Gegensätze zwischen Kugel und Würfel; sie berührt die Ebene mit einer Linie ihrer Mantelfläche und stimmt in dieser Lage bezüglich der Rollbarkeit und des Gleichgewichtes mit der Kugel überein; in den beiden ebenen Deckflächen zeigt sie aber die Übereinstimmung mit den Ebenen des Würfels; mit beiden, mit der Kugel und dem Würfel, hat die Walze die Festigkeit, die Schwere, den Klang und die Glätte ihrer Flächen gemein.

Auch diese Spielgabe will Fröbel schon von der Mutter in der Kinderstube angewendet wissen, und zwar sollen mit Kugel, Walze und Würfel, frei oder gebunden, gewisse, von Liedchen begleitete Übungen vorgenommen werden. Um im letztern Falle, d. i. mit dem gebundenen Spielmittel, schwingende Bewegungen ausführen zu können, sind an den drei genannten Gegenständen vertiefte Ösen und Löcher zum Durchziehen einer Schnur oder eines Stäbchens angebracht. Diese Spiele sind mit einiger Erweiterung auch für den Kindergarten bestimmt. Hier soll jedoch bloß gezeigt werden, wie Kugel, Walze und Würfel zu Denk- und Sprechübungen, insbesondere zur Beibringung elementarer mathematischer Begriffe bei fünf- bis sechsjährigen Kindern verwendet werden können.

Es genügt hiezu **ein** Exemplar der zweiten Spielgabe. Die Kinder sitzen an ihren Tischen und sehen aufmerksam auf die Kindergärtnerin, welche das Kästchen mit Kugel, Walze und Würfel, außerdem aber auch einen Ball vor sich hat.

Die Kindergärtnerin läßt nun durch Vorzeigen und geschickt gestellte Fragen die oben angegebenen Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen

Ball und Kugel, zwischen der letzteren einerseits und Walze und Würfel anderseits von den Kindern herausfinden. Sie lässt sodann den Würfel allein allseitig betrachten; die Kinder finden, derselbe habe 6 Flächen: eine oben, eine unten; 2 Seitenflächen: eine rechts und eine links; eine Vorder- und eine Hinterfläche. Jede der Flächen ist ein Viereck. Er hat 8 Ecken und 12 Kanten. Jede Fläche des Würfels hat 4 Winkel. Die Fläche des Tisches, an dem ihr sitzet, hat auch 4 Ecken; bildet sie ein solches Viereck, wie unsere Würfelflächen? (Für größere Kinder Quadrat und Längenrechteck.)

Die Kinder nennen Gegenstände, welche die Kugelform besitzen: Apfel, Knäuel u. s. w. „Was für Kugeln kennt ihr?" Kegelkugeln, Billardkugeln, Flintenkugeln. „Was für Walzen habt ihr schon gesehen?" Straßenwalzen, Maschinenwalzen. — „Nennet Gegenstände, welche die Form einer Walze haben!" — Bleistift, Kerze. — Würfelförmige Steine zur Pflasterung der Straßen. — „Woraus ist diese Kugel gemacht?" — „Habt ihr schon andere gesehen?" Von Stein, Glas, Eisen. — „Wer hat diesen Würfel, diese Kugel gemacht?" Tischler, Drechsler. „Woraus kann der Drechsler noch Gegenstände drehen?"

---

3. Das Bauen.

Diese Beschäftigung ist eine der wichtigsten, weil sie den Kindern im Alter von drei bis zu sieben Jahren ebensoviel Stoff zur Unterhaltung als zur Bildung bietet. Die in Spielwarenhandlungen käuflichen Baukasten, wie wir sie fast in jeder Kinderstube finden, tragen jedoch sehr wenig bildende Elemente in sich. Hier hat das Kind entweder fertige Häuser zu Straßen aneinanderzureihen, oder nach Vorlagen bestimmte Bauten aus Hölzern von verschiedener Größe und Form aufzuführen. Für das kindliche Alter unnatürlich, daher auch im höchsten Grade verbildend, sind namentlich Baukasten mit bunt bemalten und künstlich gedrechselten Bauhölzern, aus denen das Kind große Kunstbauten in verschiedenen Stilarten — maurisch, byzantinisch, gothisch — ausführen soll. Alle diese Baukasten haben vor anderen fertigen Spielzeugen höchstens das voraus, dass sie keine Gelegenheit zur Befriedigung des Zerstörungstriebes bieten, in welchen der Untersuchungs- und Wissenstrieb des dreijährigen Kindes, falls er nicht die gehörige Richtung erhält, leicht ausartet; anderseits erhalten aber auch die Phantasie, die Vorstellungskraft und das

Darstellungsvermögen durch die bloß mechanische Nachbildung keine Nahrung und Kräftigung. Nur dann, wenn das Kind ein Ganzes in seine Theile zerlegen, aus den Theilen aber wieder ein Ganzes, und zwar nach seinem Belieben, darstellen kann, nur dann wird dem Untersuchungs- und dem Schaffenstriebe des Kindes zugleich Rechnung getragen.

Von dieser Ansicht ausgehend, dass nämlich der im Zerstören sich äußernde Forscher- und Thätigkeitstrieb nur dadurch Befriedigung findet, dass dem Kinde etwas Theilbares in die Hand gegeben wird, reicht ihm Fröbel als 3., 4., 5. und 6. Gabe vier Baukästchen, die den getheilten Würfel enthalten.

Der erste Baukasten (die dritte Gabe) enthält einen nach jeder seiner drei Hauptrichtungen, Länge, Breite und Höhe, einmal getheilten Würfel, der somit aus acht Theilwürfeln von je $3^1/_3$ *cm* Kantenlänge gebildet wird. Jeder Würfel der dritten Gabe unterscheidet sich in der Größe von dem der zweiten Gabe, da er nur der Theil eines Ganzen ist.

Der zweite Baukasten (vierte Gabe) enthält einen Würfel von gleichem Inhalte wie der des vorigen, doch ist die Theilung eine andere. Durch einen senkrechten und drei wagrechte Schnitte sind auch hier acht gleiche Theile gewonnen; diese tragen aber nicht die Würfel-, sondern die Backsteinform und werden Längentäfelchen genannt. Jedes derselben hat eine Länge, die das Doppelte der Breite und eine Breite, die das Doppelte der Höhe beträgt. Der Fortschritt im Spielmittel besteht in der vielfältigen Gliederung, die neben raumausfüllenden auch raumeinschließende oder hohle Gebilde zulässt.

Der dritte Baukasten (fünfte Gabe) enthält einen großen Würfel, der nach jeder Hauptrichtung gleichmäßig zweimal, also allseitig in drei gleiche Theile, darum im ganzen in 27 gleiche Würfel getheilt ist. Jeder dieser Theilwürfel hat den gleichen Inhalt mit einem der acht Würfel der dritten Gabe. Von diesen 27 Würfeln sind jedoch drei durch einen schrägen Schnitt in zwei dreiseitige Säulen und drei in vier dreiseitige Säulchen getheilt. Die fünfte Gabe besteht demnach aus 21 ganzen Würfeln, aus 6 Würfelhälften und 12 Würfelvierteln, im ganzen aus 39 Stücken. Es ist ein neues Element, die Theilung in schräger Richtung, hinzugetreten.

In ähnlicher Weise, wie die fünfte aus der dritten, ist die sechste Gabe (der vierte Baukasten) aus der vierten entwickelt. Der ganze Würfel ist dem Inhalte nach gleich dem der fünften. Er zerfällt in 27 Längentafeln von denselben Dimensionen wie bei der vierten Gabe;

18 derselben sind ungetheilt geblieben, 6 sind durch einen Schnitt der Breite nach in je 2 Gevierte, 3 durch einen Schnitt der Länge nach in je 2 Säulchen getheilt. Das Material des vierten Baukastens besteht demnach aus 18 Längentafeln, 12 Gevierttafeln und 6 Säulchen, im ganzen aus 36 Stücken.

Die durch das Bauen dargestellten Formen lassen sich unterscheiden in: 1. Sach- oder Lebensformen, 2. Zier- oder Schönheitsformen, 3. Lern- oder Erkenntnisformen.

Lebensformen stellen Gegenstände aus dem wirklichen Leben dar, z. B Haus, Brunnen, Herd. Sie befriedigen hauptsächlich das Willensvermögen.

Schönheitsformen sind Gebilde der Phantasie, an denen vorzugsweise die Symmetrie hervortritt, wie Kreise, Sterne. Sie entsprechen am meisten dem Gefühlsvermögen.

Erkenntnisformen sind Darstellungen, die sich dazu eignen, dem Kinde Anschauungen von Gegenständen der Mathematik zu verschaffen, also elementare Zahl- und Formenbegriffe zu vermitteln. Sie entsprechen vornehmlich dem Erkenntnisvermögen.

Die allgemeinen methodischen Vorschriften für das Bauen im Kindergarten sind folgende:

1. Gewöhne das Kind in allem, was es thut, an Ordnung!

Der Würfel werde jedesmal wohlgeordnet vor das Kind hingestellt, ebenso werde gefordert, dass jede Form mit Sorgfalt und Genauigkeit ausgeführt und beim Schlusse der Beschäftigung die einzelnen Theile, wieder ordentlich zum Würfel zusammengestellt, ins Kästchen zurückgegeben werden.

2. Leite die Kinder an, zu jeder Form alle in einem Kästchen enthaltenen Bausteine zu verwenden!

Fröbel führt als Gründe für diese Forderung an: „Einmal, dass das Kind sich nicht gedankenlos beschäftige, vielmehr immer einen bestimmten Zweck bei seinem Thun im Auge habe, dann, dass es den darzustellenden Gegenstand in mehrseitigen Beziehungen und Verknüpfungen anschaue, was nöthig ist, wenn z. B. ein noch übriges Bauklötzchen mit dem schon dargestellten Gegenstande in nothwendige Verbindung gesetzt werden soll; endlich dass das Kind allen ihm zur Anwendung vorliegenden Stoff benutze und gar nichts unbeachtet und ungebraucht zur Seite liegen lasse." (Ges. Schriften. III, S. 135.)

3. Gehe vom Einfachsten zum weniger Einfachen, vom Naheliegenden zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren!

Man übe daher jedesmal zuerst Lebensformen, später Schönheitsformen, und gehe bei den Erkenntnisformen nie über die elementarsten mathematischen Anschauungen hinaus.

4. Suche eine Form aus der andern durch geringe Veränderungen ableiten zu lassen!

Nicht nur um dem Zerstörungstriebe entgegenzuarbeiten, will Fröbel, dass eine Form aus der andern entstehe; er meint auch, das Verwandeln des einen in das andere sei es ganz besonders, was den Kindern Freude macht und Leben in die Beschäftigung und das Spiel bringt; „denn das Ahnen eines gewissen nothwendigen inneren Zusammenhanges, das mehrfache Wahrnehmen eines gewissen durchgehenden, inneren Lebens ist es, was das Leben eines Kindes nicht nur weckt, sondern auch pflegt und bildet; Einzelnstehen, noch mehr aber Vereinzelung tödtet."

5. Dulde nicht, dass ein Kind das Werk eines andern zerstöre oder eines dem andern Bausteine wegnehme; man gestatte aber, dass zwei oder mehrere Kinder ihre Baukasten vereinigen und gemeinschaftlich bauen.

Geselligkeit und Freundlichkeit sollen genährt, hingegen Missgunst und Schadenfreude im Keime erstickt werden.

6. Benutze das Bauen auch für die sprachliche Entwicklung der Kinder!

Man spreche in kindlichem, nicht lehrhaftem Tone über die dargestellten Gegenstände, knüpfe Erzählungen, Gedichtchen und Liedchen an und lasse die Kinder selbst über Bestimmung, Nutzen und Zweck des Dargestellten sich aussprechen. Hauptsächlich aber sorge man dafür, dass die Darstellung zur Ergänzung oder Wiederholung des an demselben Tage beim Spiele oder beim Bilderanschauen Behandelten diene oder doch zu demselben in Beziehung stehe. Die Nichtbeachtung dieses Grundsatzes führt jene Fehler herbei, die dem Kindergarten häufig zum Vorwurfe gemacht werden: Zerstreutheit, Hang zur steten Abwechslung.

7. Lasse die Kinder nach dem gemeinschaftlichen und gebundenen Bauen auch frei bauen! Indem dieselben angeregt werden, mitunter auch Selbstgedachtes und Selbstempfundenes darzustellen, werden sie zum freien Schaffen hingeführt und der Geist zu wohlgeordneter, bewusster Freiheit entwickelt.

Bei der Anwendung des ersten Baukastens mag in folgender Weise vorgegangen werden:

Die Kindergärtnerin hat auf einem Tischchen, das höher als die Tische der Kinder und mit einer leicht aufstellbaren Platte versehen ist, so dass die Kinder genau sehen können, was darauf vorgenommen wird, einen Vorbaukasten vor sich, der etwa viermal so groß ist als der Baukasten der Kinder. Nach einigen Handübungen, welche dazu dienen, dass sich die Kinder sammeln und ihre Aufmerksamkeit auf die vorzunehmende Beschäftigung richten, lautet das Commando: „Greift den Baukasten an! — Kehrt ihn um! — Zieht den (jetzt unten befindlichen) Deckel langsam heraus! — Hebt das Kästchen in die Höhe!“ Vor den Kindern steht nun der getheilte Würfel. Die Anschauung des Würfels als eines Ganzen wird durch den Gegensatz, also durch die Theilung, klar und fest. Diese wird jetzt noch ohne Benennung der einzelnen Theile vorgenommen, bloß indem man die Thätigkeit des Auseinandernehmens und Zusammenstellens mit den entsprechenden Worten bezeichnet. Es wird dabei den Kindern die Anschauung der einfachen räumlichen Verhältnisse und das Verständnis der dieselben bezeichnenden Wörter: auf, ab, oben, unten, vorn, hinten, rechts, links, neben, über, unter u. s. w. vermittelt.

Ist dieses Verständnis erzielt, so wird die Darstellung von Sachformen mit der 3. Gabe begonnen. Auf der beigegebenen Tafel I befinden sich die aus dem Würfel (1) entstandenen Formen: 2) Längenwand, 3) Höhenwand, 4) zwei Säulen, 5) Hausthor, 6) Schilderhaus, 7) Brunnen, 8) Kirchenfenster, 9) Herd, 10) Kreuz, 11) Haus, 12) Brücke, 13) Locomotive, 14) Stutzuhr, 15) Ofen, 16) Doppeltreppe.

Als Vorübung für die Schönheitsformen lasse die Kindergärtnerin ihre Zöglinge beobachten, in welcher Weise sich zwei Würfel durch Berührung miteinander verbinden lassen. Die Würfel stehen entweder a) Fläche an Fläche oder b) Kante an Kante, c) Fläche an Kante oder d) Kante an Fläche. Die Würfel können aber auch in Beziehung zueinander stehen, ohne sich zu berühren. Die Figuren 1 bis 4 auf Tafel II zeigen vier Würfel zu einer Mitte vereinigt, zu welcher die andern vier Würfel die angegebenen verschiedenen Stellungen einnehmen; die anderen Figuren (5 bis 18) zeigen Schönheitsformen theils mit voller, theils mit hohler Mitte.

Bei allen vorhergegangenen Übungen haben die Kinder die Theilbarkeit des Würfels und die Menge der einzelnen Theile bemerkt, sie haben jedoch von den Größen- und Maßverhältnissen dieser Theile zu-

einander und zum Ganzen keine klare Anschauung erhalten. Dies soll nunmehr nach dem Fassungsvermögen der Zöglinge bei Bildung der Erkenntnisformen geschehen.

Die Kindergärtnerin stellt wieder den ganzen Würfel vor die Kinder hin und spricht: „Hier ist ein ganzer Würfel. — Fasset ihn mit beiden Händen rechts und links an und ziehet ihn auseinander! Ihr habt nun zwei Hälften. — Rücket sie zusammen! Zwei halbe — ein ganzer! — Auseinander! — Ein ganzer — zwei halbe! — Zusammen! Zwei halbe — ein ganzer!"

„Ziehet jetzt die vier hinten stehenden Würfel zurück! Wir haben wieder zwei halbe! Rücket sie zusammen! — Zwei halbe Würfel — ein ganzer! — Auseinander! — Ein ganzer — zwei halbe! — Zusammen! Zwei halbe — ein ganzer!"

Es werden die vier oberen Theilwürfel vom Würfel abgehoben, es sind wieder zwei Hälften. „Zwei halbe — ein ganzer! — Ein ganzer — zwei halbe! — Zwei Hälften — ein ganzer! Ein ganzer — zwei Hälften!"

Zusammenfassung: Hälfte rechts! Hälfte links! — Hälfte vorn! Hälfte hinten! — Hälfte oben! Hälfte unten!

Der Würfel wird sodann wieder in dreifach verschiedener Weise — nach Höhe, Breite und Tiefe (Länge) — in vier Theile getheilt. Diese Theile werden durch Zerlegung des ganzen Würfels in zwei halbe und dieser letzteren wieder in je zwei gleiche Theile gewonnen. „Ein ganzer — zwei halbe! Ein halber — zwei viertel! — Zwei halbe — vier viertel! Ein ganzer — vier viertel! — Vier viertel — ein ganzer!"

Hierauf wird zur Theilung in Achtel übergegangen: „Ein ganzer Würfel — zwei halbe! Zwei halbe — vier viertel! Vier viertel — acht achtel! Zwei achtel — ein viertel, zwei achtel — ein viertel, zwei achtel — ein viertel, zwei achtel — ein viertel! — Acht achtel — vier viertel! — Zwei viertel — ein halber, zwei viertel — ein halber — vier viertel — zwei halbe, zwei halbe — ein ganzer!"

Selbstverständlich müssen diese Übungen langsam und der Fassungskraft der kleinen Zöglinge entsprechend fortschreiten. Die Vorführung von Bruchtheilen ist hierbei gar nicht verfrüht; hört doch das vierjährige Kind auch zu Hause von halben und viertel Äpfeln sprechen und unterscheidet diese Größen ganz wohl. Überdies wird durch die Betrachtung dieser Theilgrößen an Würfeln, Täfelchen und anderen Gegenständen die reale Grundlage zur begrifflichen Auffassung gegeben, wie diese in der Schule gefordert wird.

Sodann wird zum Zählen der Theilwürfel übergegangen. Diese werden in wagrechter Reihe hingelegt und von den Kindern im Chore von links nach rechts gezählt. Die Zählübungen lassen sich auch an den Ecken, Kanten und Flächen vornehmen, welche die Kinder schon an dem Würfel der zweiten Gabe kennen gelernt haben. Hierbei ist auch das Bestimmen von oben und unten, rechts und links, vorn und hinten wiederholt zu üben, da ohne Sicherheit im Unterscheiden dieser Begriffe kein Commando beim gemeinsamen Bauen möglich ist.

Der zweite Baukasten wird den Kindern in derselben Weise übergeben, wie der erste. Der Würfel muss ihnen wieder zuerst als Ganzes vors Auge treten, dann müssen sie auf die abweichende Theilung und auf die eigenthümliche Form der Theile aufmerksam gemacht werden, sowie darauf, dass an jedem einzelnen Bausteine dieser Gabe die breite Seite, die schmale Seite und die Kopfseite zu unterscheiden sind.

Von Lebensformen geben wir einige auf Tafel III.

1) Würfel, 2) 2 Bretter, 3) Fußboden, 4) Bank, 5) Blumentreppe, 6) Brücke, 7) Garten, 8) Gartenhaus, 9) Pferdestall, 10) Thron, 11) Treppe, 12) Kapelle, 13), 15) Haus, 14) Glockenthurm.

Bevor zur Darstellung der Schönheitsformen (Taf. IV, Fig. 1—6) geschritten wird, muss wieder gezeigt werden, welche verschiedene Lagen zwei Täfelchen zu einander einnehmen können. Sie sind wegen der Verschiedenheit der Dimensionen weit mannigfaltiger als bei den Theilwürfeln der dritten Gabe.

Die Zahlenanschauungen und elementaren Raumvorstellungen werden hier in ähnlicher Weise wie bei der vorigen Gabe gewonnen und befestigt; doch kann und soll auf die Verschiedenheit der Begrenzungsflächen bei Würfeln und Täfelchen und auf die bezügliche Ungleichheit der Kanten aufmerksam gemacht werden.

Wir haben früher die Forderung aufgestellt, dass man das Vor- und Nachbauen mit dem Freibauen abwechseln lasse. Die Freude der Kinder an dem letzteren wird bedeutend erhöht, wenn ihnen von Zeit zu Zeit die 3. u. 4. Gabe vereint zum Gebrauche überlassen werden, und besonders, wenn sich einige zu gemeinschaftlichem Schaffen verbinden dürfen; die Phantasie derselben wird sich dabei mitunter in überraschenden Combinationen und Erfindungen offenbaren. Auf Taf. IV, Fig. 7—11 sind einige aus den verbundenen zwei Baugaben entstandene Formen dargestellt. (Fig. 7) Einfahrt, Fig. 8) Fenster, Fig. 9) Landhaus, Fig. 10) Säulengang, Fig. 11) Thor.)

Der dritte und vierte Baukasten (5. und 6. Gabe) kommen nur in wenigen Kindergärten und auch da nur bei besonders talentierten Zöglingen in Verwendung.

Einen zweckentsprechenden Ersatz für dieselben bieten die von dem Vereine für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich auf Anregung und unter Mitwirkung des k. k. Bezirksschulinspectors Dir. Alois Fellner herausgegebenen zwei „Wiener Baukasten".

Der I. Wiener Baukasten enthält 2 ganze und 2 diagonal halbierte Würfel, 2 Längentäfelchen, 2 Säulen und 2 Gevierttäfelchen, insgesammt 12 Theile. Die Kantenlänge eines Würfels beträgt $3^1/_3$ *cm*. Die beigegebene Tafel V zeigt folgende einfache, doch charakteristische Formen: 1) Kirche, Bauernhaus und Scheune, 2) Stall, 3) Tisch, Bank und Sessel, 4) Garten, 5) Brunnen, 6) Hundehütte, 7) Burgthor, 8) Bilderstöckel, 9) Kapelle, 10) Kreuz, 11) Altar mit Betschemel, 12) Thor, 13) Thurm, 14) Wächterhaus, 15) Fabriksgebäude, 16) Sommerhaus sammt Thurm, 17) Taubenhaus, 18) Bauernhaus sammt Hundehütte und Taubenschlag, 19) Puppentheater, 20) Brücke.

Der II. Wiener Baukasten enthält 5 ganze und 2 diagonal halbierte Würfel, 4 Längentafeln, 2 Gevierttäfelchen, 2 hohe und 2 niedere Säulen, 1 hohe und 1 niedere diagonal halbierte Säule, insgesammt 23 Theile. Taf. VI unserer Vorlagen zeigt folgende mit diesen Bausteinen leicht herzustellende Formen: 1) Garten, 2) Stall, 3) Stadtthor, 4) Haus sammt Bank, 5) Bauernhof, 6) Brunnen, 7) Stadthaus, 8) Kapelle, 9) Ofen, 10) Tempel, 11) Schweinestall, 12) Fabrik, 13) Thurm, 14) Taubenhaus, 15) Burgthor.

---

4. Das Täfelchenlegen.

Die Baukasten haben dem Kinde Material zum Darstellen körperlicher Formen geliefert; diese erschienen demselben als wirkliche Gegenstände, ob sie auch mitunter nur entfernte Ähnlichkeit mit solchen hatten. Wie nun das Kind von der rein sinnlichen-Anschauung zur geistigen, vom Leben im Concreten zum mehr oder minder abstracten Denken fortschreitet, so ist auch in der Anordnung der Beschäftigungsmittel der bezeichnete Übergang zum Ausdrucke gebracht. Die Reihe dieser Beschäftigungsmittel eröffnen die Legetäfelchen. Mit diesen verkörperten Flächen kann das Kind bloß **Bilder** der wirklichen Gegenstände schaffen, es wird dadurch von

dem Massigen, Concreten abgezogen und mehr aufs Flächige, Abstracte hingelenkt.

Die dazu benützten Täfelchen werden gewöhnlich von Holz, etwa zwei Millimeter stark, angefertigt und tragen in der Regel zweierlei Farben: blau und gelb, roth und grün, schwarz und weiß, wodurch sie außer dem Formen- auch dem Farbensinn der Kinder Nahrung geben.

Man benützt zwei Arten von Legetäfelchen, nämlich quadratische und dreieckige. Da die letzteren wieder in Unterabtheilungen erscheinen, so gibt es fünf Arten, und zwar:

1. Quadrate; diese entsprechen den Seiten des Theilwürfels der dritten Gabe.

2. Rechtwinklig gleichschenklige Dreiecke, die durch Halbierung der Quadrate vermittelst der Diagonale entstehen.

3. Rechtwinklig ungleichschenklige Dreiecke; diese entstehen, indem man die großen Flächen der Längentäfelchen der vierten Gabe durch eine Diagonale halbiert.

4. Gleichseitige Dreiecke.

5. Stumpfwinklig gleichschenklige Dreiecke. Diese entstehen durch Zusammenlegen der kurzen Schenkel des rechtwinklig ungleichschenkligen Dreieckes; doch müssen die rechtwinkligen Ecken zusammenzuliegen kommen.

Alle diese Arten der Täfelchen erscheinen besonders zur Darstellung von Schönheitsformen (Taf. VII) geeignet; doch lassen sich auch, wie wir auf Taf. VIII sehen, Sachformen nachbilden, und es erscheint diese bildliche Darstellung für die Entwicklung der Phantasie höchst wichtig.

In dem wiederholt erwähnten Normal-Beschäftigungsplane sind bloß die ganzen und die diagonal-halbierten Quadrate, von den Dreiecken also bloß die rechtwinkelig gleichschenkligen beibehalten. Sie sind verschieden gefärbt, doch nicht lackiert; die Seitenlänge beträgt $3^1/_3$ *cm*.

5. Das Falten.

Wenn sich für den Volkskindergarten vorzugsweise solche Beschäftigungen empfehlen, deren Materiale ohne großen Kostenaufwand herbeigeschafft werden kann, und die trotz ihrer Einfachheit mannigfache bildende Elemente enthalten, so verdient wohl das Falten in die erste Reihe dieser Beschäftigungen gestellt zu werden.

Der Fortschritt über das Täfelchenlegen hinaus wie der logische Anschluss an dasselbe ergibt sich aus der Betrachtung, dass das Faltblatt gleichfalls die Fläche repräsentiert und sich derselben im mathematischen Sinne durch seine bedeutend geringere Dicke mehr nähert, während die Linie in den Faltrichtungen deutlich ihrem Wesen nach zur Anschauung kommt.

Das Faltblatt, der einzige dabei erforderliche Stoff, wird aus ein- oder zweifärbigem ungeglänztem Papier in der Größe von 1 dm^2 hergestellt.

Zur Herstellung von Lebens- und Schönheitsformen, deren man aus dem Faltblatte ganze Reihen entwickeln kann, bedarf es gewisser Grundformen, die sich in folgender Weise herstellen lassen:

Das Kind legt das Faltblatt (Taf. IX, Fig. 1) gerade vor sich hin. Es hat ein Geviert a b c d vor sich, an dem es vier unter sich gleiche Seiten und 4 Ecken unterscheidet. Es bestimmt die Lage aller dieser Theile, der Seiten als obere und untere, als rechte und linke u. s. w.

Es legt den unteren Rand genau auf den obern und faltet dann das Blatt in der Mittellinie. Vor ihm liegt nun ein Längenrechteck mit 4 Seiten und 4 Winkeln. Das Kind bestimmt Seiten und Winkel nach ihrer Lage und ihrer Richtung zueinander. Beim Öffnen des Faltblattes sieht es dasselbe in 2 Längenrechtecke getheilt.

Es wird dann die rechte Seite des Faltblattes auf die linke gelegt und das Blatt in der Mitte gebrochen. Es entstehen 2 Höhenrechtecke; jedes derselben ist wieder durch den ersten Bruch in 2 Gevierte getheilt. Da, wo sich die beiden Brüche schneiden, ist der Mittelpunkt des Faltblattes.

Die rechts unten liegende Ecke ist auf die links oben liegende zu falten. Es zeigt sich ein Dreieck, das durch die schon vorhandenen Brüche in ein Geviert und zwei kleinere Dreiecke getheilt erscheint.

Entfaltet zeigt das Blatt eine Querlinie von einer Ecke zur entgegengesetzten (Diagonale), welche das Geviert in 2 gleiche Dreiecke theilt. Endlich wird die Ecke links unten auf die Ecke rechts oben gelegt und das Blatt in der so entstehenden Linie gefaltet. Es erscheint wieder ein großes Dreieck, das jedoch in 4 kleine Dreiecke zerfällt.

An dem entfalteten Blatte sind nun 2 Mittellinien, 2 Eckenquerlinien (Diagonalen), 4 Rechtecke, 4 Gevierte, 2 große, 4 mittlere und 8 kleine Dreiecke zu unterscheiden.

Biegen wir eine Ecke nach dem Mittelpunkte des Blattes um, so entsteht ein Fünfeck; thun wir dasselbe auch mit der entgegengesetzten Ecke,

ein Sechseck; geschieht dies mit allen 4 Ecken des Faltblattes, so zeigt dieses zwei Lagen, deren obere aus 4 Dreiecken gebildet wird, während die andere ein zusammenhängendes Geviert zeigt, in welchem durch Brüche die Umrisse von 8 congruenten Dreiecken hervortreten (Taf. IX, Fig. 2).

Biegen wir hier wieder die vier Ecken nach der Mitte zu, so zeigt die obere Lage des neu entstandenen Gevierts 4 doppelte Dreiecke (Taf. IX, Fig. 3), die untere 4 kleine Gevierte (Fig. 4), und wir haben damit die Grundformen zu einer Menge von Lebens- und Schönheitsformen gewonnen.

Die Entstehung der Lebensformen zu beschreiben, ist äußerst schwierig; das einzige Mittel, um die Darstellung derselben zu erlernen, ist die Anschauung im Kindergarten. Wir geben daher auf Taf. IX eine kleine Auswahl der leichtesten Lebensformen, und zwar Fig. 5 einen Orden, Fig. 6 eine Jacke, Fig. 7 Windmühlflügel, Fig. 8 eine Hose, Fig. 9 einen Kahn mit Häuschen, Fig. 10 einen Doppelkahn, Fig. 11 und 12 einen Generalshut und ein Pennal, Lebensformen, welche von der Jugend ohne besondere Anleitung hergestellt werden.

Taf. X enthält eine Reihe von Schönheitsformen, deren Entstehung aus der Zeichnung ersichtlich ist.

Über den Nutzen, den das Falten für die Bereicherung der kindlichen Anschauung bringt, braucht nichts weiter gesagt zu werden; es wäre nur noch darauf hinzuweisen, dass frühe Gewöhnung an Sauberkeit und Sorgfalt gleichfalls zu den Erfolgen gehört, die eine längere Beschäftigung mit dem Faltblatte zeitigt. Es dürfen jedoch nur Kinder der oberen Abtheilung des Kindergartens dazu herangezogen werden.

---

6. Das Ausschneiden.

Schon früh zeigen die Kinder den Trieb und die Lust, mit der Schere Schneideversuche an allerhand Stoffen — an Papier, Tuch, Leder — zu machen, oft zum Schaden und Verdrusse der Eltern. Während aber ein zu langes, ängstliches Abhalten von dem Gebrauche der Schneidewerkzeuge bei den Kindern Ungeschicklichkeit, mit denselben umzugehen, erzeugt und damit die Gefahr bei unpassender Anwendung vergrößert, wird durch die Anleitung zum zweckmäßigen Gebrauche mancher Schaden und manche Verletzung verhindert.

Aus diesem Grunde nicht minder als in Rücksicht auf die bildenden Momente des Ausschneidens hat der Kindergarten dasselbe in seinen

Beschäftigungsplan aufgenommen, und zwar das geometrische Ausschneiden. — Als Material dient ein quadratisches Stück Papier, wie es zum Falten benützt wird. Dasselbe wird so gefaltet, dass man acht übereinander liegende Dreiecke erhält. Aus dieser Grundform kann man durch senkrechte, wagrechte und schiefe Schnitte eine Fülle von Figuren hervorbringen, die sich beim Auseinanderfalten des Blattes ergeben und sodann auf farbiges, gewöhnlich blaues Papier geklebt werden. Die Mannigfaltigkeit der Formen wird durch die Benützung aller gewonnenen Abschnitte erzeugt. Dass der Zögling die passenden Stellen, an welche er die Abschnitte setzen kann, ausfindig machen muss, reizt seinen Erfindungstrieb in besonderer Weise (Taf. XI).

Wir wollen uns jedoch bei einer detaillierten Beschreibung des Fröbel'schen Ausschneidens nicht aufhalten, da wir uns für die Aufnahme des Bildausschneidens, oder vielmehr der Vorübungen zu demselben, in den Volkskindergarten entscheiden.

Man unterscheidet: 1. Das Nachschneiden von vorgedruckten Umrissbildern; 2. das freie Schneiden nach gegebenen Vorbildern, aber ohne Vorzeichnung; 3. das Schneiden beliebiger Formen aus eigener Vorstellung.

Die erste Stufe des Bildausschneidens ist für Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren bestimmt.

Das Technische der Übung bietet für die Kinder keine besondere Schwierigkeit. Die linke Hand hält das auszuschneidende Blatt und dreht dasselbe je nach der Form in die Schere, welche von der rechten geführt wird. Beim Schneiden selbst darf nicht abgesetzt werden, damit der Umriss rein erscheint und das Bild sich der Empfindung des Kindes einprägt.

Im Volkskindergarten kann das Ausschneiden folgender Formen nach gegebenen Umrissen vorgenommen werden. (Siehe Taf. XII und XIII.) 1. Ein Quadrat. 2. Ein Rechteck. 3. Das gleichseitige Dreieck. 4. Rechtwinkeliges Dreieck. 5. Einfachste Hausform; das Quadrat, auf welches das rechtwinkelige Dreieck als Dach gesetzt wird. 6. Einfachste Thurmform; auf einem Höhenrechteck erhebt sich ein gleichseitiges Dreieck als Dach. 7. Trichterform; die Theile derselben — der Saum, der Einguss und das Rohr — sind zu unterscheiden. 8. Sanduhr. 9. Grabstein. 10. Obelisk. 11. Gartenhaus mit Treppen. 12. Gothischer Thurm. 13. Hundehütte. 14. Schilderhäuschen. 15. Dorfkirche. 16. Burgthor. 17. Taubenhaus.

Haben die Kinder diese und andere leichte Formen ausgeschnitten, so schließt sich hieran das Nachschneiden derselben Formen ohne vorgezeichnete Umrisse. Auch das Phantasieausschneiden darf schon eintreten, wenn es auch nur wenige Kinder im Kindergarten dahinbringen, früher gesehene Gegenstände, wie ein Pferd, eine Kuh u. dgl., frei aus der Phantasie nachzuschneiden. So schwach auch die Ergebnisse solcher Versuche sein mögen, so darf man doch die Freude des Kindes an den selbstgeschaffenen Bildchen nicht durch Tadel stören.

Zum Aufkleben des Ausgeschnittenen sind gleich von Anfang an besondere Heftchen von blauem Papier anzulegen, wo die aus weißem Papier geschnittenen Bildchen in der Reihenfolge ihres Entstehens zusammengestellt werden. Oder es können auch die Bildchen aus blauem Papier geschnitten und auf weißes geklebt werden.

In den Besprechungen bezüglich des Sachlichen, die natürlich nicht fehlen sollen, darf man nicht zu weit gehen und Dinge hereinziehen, die dem zusammenhängenden Unterrichte vorbehalten bleiben müssen. — In dem Kindergarten selbst, wo es natürlich nur unter großer Vorsicht, daher auch nur dann geübt werden darf, wenn den Kindern die nöthige Aufsicht und Unterstützung gewährt werden kann, soll durch das Ausschneiden hauptsächlich der Schönheitssinn, das Gefühl für das Symmetrische geweckt und Handfertigkeit erzielt werden, dann kann es, im Schulalter fortgesetzt, für die Unbemittelten eine Quelle des Erwerbes werden, da die Resultate desselben in manchen gewerblichen Zweigen Verwertung finden.

Überhaupt kann die Forderung nicht genug oft wiederholt, die Erwartung nicht oft genug ausgesprochen werden, dass die Formenarbeiten in der Volksschule ihre Fortsetzung finden mögen, wodurch nicht nur Spiel, Arbeit und theoretischer Unterricht in eine natürliche Beziehung gesetzt werden, sondern auch Kindergarten und Schule einen organischen Zusammenhang gewinnen. Das Princip der bildenden Beschäftigung und der Arbeit muss und wird in der Volks- und Bürgerschule immer mehr Eingang finden, und zwar von den untersten Stufen bis zu den obersten Abtheilungen derselben. Das Pestalozzi'sche Princip der Anschauung wird durch das der That, welches Fröbel gelehrt hat, erweitert und fester begründet werden; denn was das Kind mit eigenen Händen und mit Interesse schafft, das muss es auch anschauen und begreifen.

7. Das Flechten.

Die Flechtarbeit, die Grundlage des Webens, ist neben dem Thonformen als die älteste Kunstarbeit zu betrachten; als Material derselben, um Matten und Körbe aller Art zu verfertigen, diente der Halm, das Schilfrohr, die Weidenruthe und der Bast.

Den Kindern ist das Flechten eine Lieblingsbeschäftigung; es ist daher auch keine der Beschäftigungen des Kindergartens so schnell und so allgemein ins Haus gedrungen, als eben die des Flechtens in Papier.

Schon das dreijährige Kind greift gern zu einem Material, das sich der Flechtarbeit fügt und findet dabei oft eben so gut den richtigen Weg, wie die Urvölker ihn gefunden, während andererseits schwierigere Flechtaufgaben selbst den Scharfsinn und die Unverdrossenheit zwölf- bis vierzehnjähriger Kinder in Anspruch nehmen. Es wirkt aber auch keine Beschäftigung so allseitig entwickelnd, als das Flechten. Der Hauptzweck desselben, die Bildung des Formen- und Farbensinnes, schließt zugleich die Übung der Handgeschicklichkeit und das Zusammengreifen von Hand und Auge bei der Formendarstellung ein; der Zahlensinn findet Nahrung und das Verständnis der Zahl andauernd Förderung, indem die Zahlenanschauung durch die dabei immer sich wieder hervordrängende Formen- und Farbenverschiedenheit vorzüglich geschärft wird.

Wie bei einem Gewebe muss das Flechtmaterial in doppelter Weise zubereitet werden: als Flechtblatt, das den Aufzug des Gewebes und als Flechtstreifen, der den Einschlag beim Weben vertritt. Die Flechtblätter sollen aus mattglänzendem farbigem Papier und der Form nach quadratisch oder rechteckig sein; bei den ersteren beträgt der Flächenraum 1 dm^2, bei den anderen die Breite 1 dm, die Länge 15 cm. Die Streifenbreite soll nach dem Normalplane für Anfänger 2 cm, später 1 cm betragen. Bisher wurden 0·5 cm breite Streifen verwendet.

Endlich ist eine Flechtnadel erforderlich, welche von der Kindergärtnerin selbst aus Holz geschnitzt werden kann, aber viel zweckmäßiger aus Hartgummi oder Stahl verfertigt wird. Stählerne Flechtnadeln sind weniger zu empfehlen, weil sie von dem kleinen Kinde schwerer gehandhabt werden können. Die Flechtnadel ist ungefähr 20 bis 22 cm lang, platt, an einem Ende schmäler, an dem anderen breiter, und hat an diesem breiteren Ende einen Spalt, in den der Flechtstreifen eingezogen wird.

Die Flechtgesetze gründen sich auf die Zahl; sie bestimmen nämlich das Verhältnis der auf und unter die Nadel zu nehmenden Flechtblattstreifen zueinander, wodurch die verschiedenen Muster entstehen.

Das einfachste Flechtgesetz ist das, nach welchem ein Streifen aufgehoben, der nächste niedergedrückt wird. Es wird durch 1 a (auf) 1 n (nieder) bezeichnet. Alle Flechtgesetze, die durch Flechtformeln ausgedrückt werden, bei denen nur zwei Zahlen in Betracht kommen, heißen einfache; zusammengesetzt sind solche, bei denen zwei oder mehrere einfache Formeln miteinander verbunden sind.

Die wichtigsten einfachen Flechtformeln sind:

1	a	1	n	und	das	entgegengesetzte	1	n	1 a
2	a	2	n	„	„	„	2	n	2 a
2	a	1	n	„	„	„	2	n	1 a
3	a	3	n	„	„	„	3	n	3 a
3	a	1	n	„	„	„	3	n	1 a
3	a	2	n	„	„	„	3	n	2 a u. s. w.

Aus diesem Schema ist ersichtlich, dass zur Herstellung eines Geflechtes die Verbindung zweier Formeln nöthig ist, die abwechselnd zur Anwendung kommen.

Beispiele zusammengesetzter Flechtformeln sind:

1	a	1	n	2	a	2	n	und der Gegensatz	1	n	1	a	2 n 2 a
1	a	1	n	2	a	1	n	„ „ „	1	n	1	a	2 n 1 a
1	a	1	n	3	a	3	n	„ „ „	1	n	1	a	3 n 3 a u. s. w.

Leicht begreiflich können diese Reihen noch fortgesetzt werden; es ist aber nicht rathsam, weiter als bis 4 Streifen zu gehen, weil sonst die Geflechte zu lose werden. (Einige Flechtmuster finden sich auf Taf. XIV und XV.)

Um dem Geflechte Dauer und Genauigkeit zu geben, muss jeder Flechtstreifen mit der Nadel dicht an den vorhergehenden angeschoben werden. Zuletzt werden die Enden der eingeflochtenen Streifen mit Gummi auf die Seitenränder des Flechtblattes festgeklebt.

Jedes Flechtmuster muss solange geübt werden, bis es die Kinder fehlerfrei ausführen können. Um aber bei der Wiederholung eines und desselben Musters die Kinder nicht zu langweilen, wird öfter in der Wahl der Farben gewechselt. Die Farbenverbindung darf jedoch nie eine willkürliche sein, sondern muss immer dem Gesetze der Farbenharmonie entsprechen.

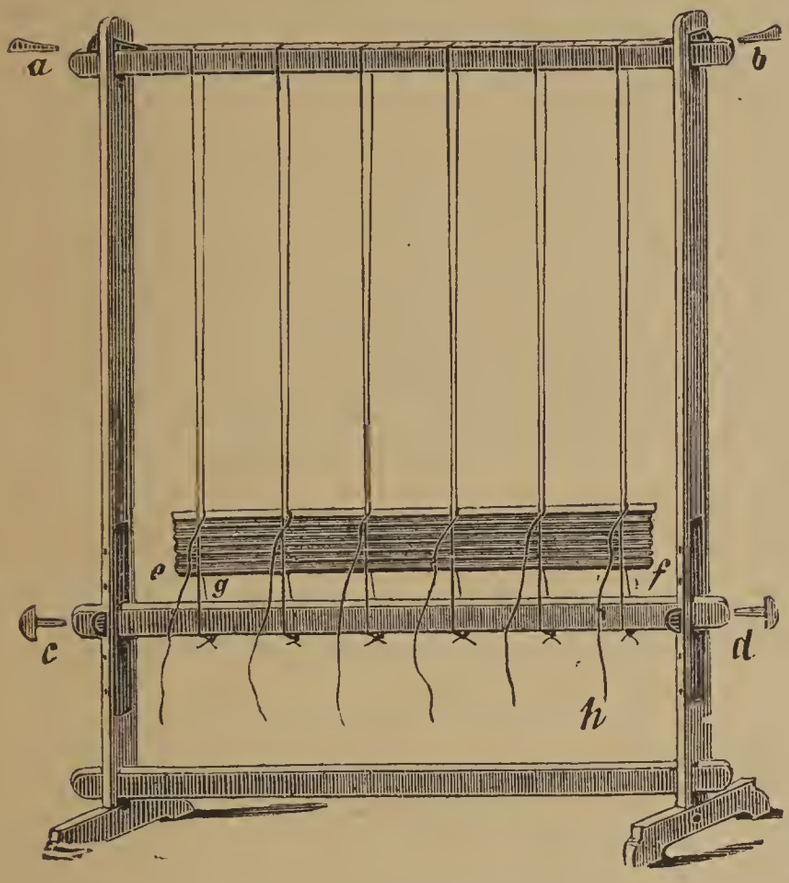
Hat man das Flechten mit dem Flechtblatt schon längere Zeit getrieben, dann kann mit dem freien Flechten begonnen werden. Dieses hat seinen Namen daher, dass man sich dabei keiner Flechtnadel und statt des Flechtblattes und der Flechtstreifen nur loser Streifen bedient.

In dem Normalplane erscheint dasselbe ganz eliminiert. Für das Freiflechten sind zweierlei Streifen erforderlich, längere und kürzere, die einen hell, die anderen dunkel gefärbt. Alle Streifen werden in der Mitte gebrochen, so dass jeder ein offenes und ein geschlossenes Ende hat. Man legt nun zwei lange Streifen so nebeneinander, dass das geschlossene Ende des einen unten, das des andern oben zu liegen kommt. Man bringt jetzt einen der kurzen Streifen so mit den beiden langen in Verbindung, dass er mit seinen beiden Theilen den linksliegenden umfasst, durch die beiden Theile des rechtsliegenden aber hindurchgeht, von diesem also selbst umfasst wird. Ein zweiter Streifen wird nun von rechts an das Geflecht gebracht; er umfasst den rechtsliegenden Streifen und geht durch die Theile des linksliegenden hindurch. Mit dem dritten Querstreifen wird wie mit dem ersten, mit dem vierten wie mit dem zweiten u. s. f. verfahren, bis das geschlossene Ende des linksliegenden langen Streifens erreicht ist. Die noch etwas locker nebeneinander befindlichen Streifen und Streifchen werden sodann fester gezogen, um das Auseinandergehen des Geflechtes zu verhindern. Die überstehenden kurzen Streifen zu beiden Seiten werden mit der Schere zackenartig zerschnitten. Solche Geflechte sind sehr gut als Buchzeichen zu verwenden. Man kann übrigens auch aus 4, 6 und mehr langen Flechtstreifen in der angegebenen Weise nicht nur Lesezeichen, sondern auch Kreuze und Deckchen anfertigen, wie überhaupt die Flechtarbeiten mannigfach praktisch, z. B. als Lampenteller, Wandkörbe u. dergl., verwendet werden können.

8. Stäbchenknüpfen und Kettenschnüren.

Das Stäbchenknüpfen, eine praktische Beschäftigung, die schon seit einer langen Reihe von Jahren in den „Kleinkinderschulen“ und Bewahranstalten Aufnahme gefunden hat, erscheint in dem Normalplane nicht unter den zulässigen Beschäftigungen. Im Volkskindergarten sollte es jedoch den ihm gebürenden Platz erhalten, da es nicht nur den Formen- und Farbensinn in entsprechender Weise nährt, sondern auch darum, weil sich bei dieser Beschäftigung mancherlei dauerhafte Gebrauchsgegenstände, die also Geldwert haben, wie Tischdeckchen u. dgl., anfertigen

lassen. Fröbel sagt, dass „schon geringste Kraft für Hervorbringung eines Productes, dem Geldwert zu geben ist, wirken kann“ und soll.



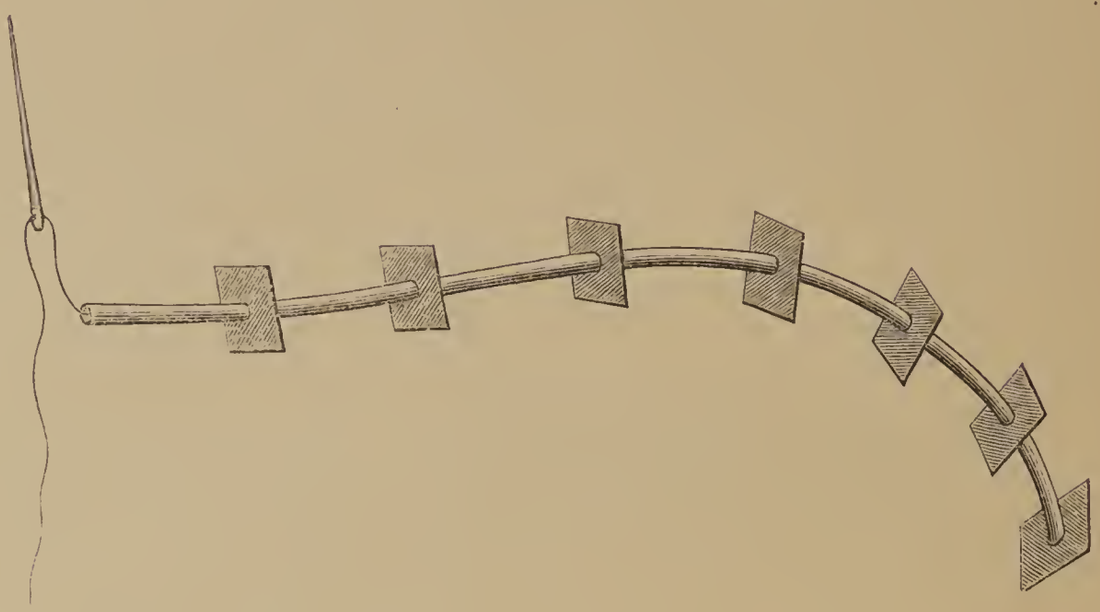
Das Material hierzu besteht in runden, meist gefärbten Stäbchen oder Strohhalmen und einigen Fäden Garn. Weiters ist ein Rahmen nothwendig, dessen Construction aus der nebenstehenden Zeichnung ersichtlich ist. Die Größe desselben richtet sich hauptsächlich nach dem besonderen Zwecke, dem er dienen soll. Für den gewöhnlichen Gebrauch ist ein Rahmen von etwa 1 *m* Höhe und 1 bis $1^1/_2$ *m* Breite zu empfehlen. Die Querstangen a b und c d sind etwas eingesägt, damit die senkrecht und doppelt gespannten Garnfäden nicht verschoben werden können. Das erste, bei e f wagrecht eingelegte Stäbchen wird durch einen einfachen Faden h, welcher von jedem der doppelt gespannten Fäden herabhängt, abgeknüpft. Wie bei dem ersten herabhängenden Faden, so wird auch bei den übrigen Fäden verfahren. Die Zahl der zu spannenden Fäden sowie die Menge der zu knüpfenden Stäbchen richtet sich nach der Größe der herzustellenden Decke oder Rolle.

Um eine interessante Abwechslung in diese Beschäftigung zu bringen, lasse man in einer gewissen Regelmäßigkeit Stäbchen von verschiedener Farbe verwenden, wodurch der Geschmack gebildet wird und zugleich der Zahlensinn Förderung findet.

Eine Beschäftigung, welche von den kleinsten Zöglingen des Kindergartens mit Lust und ohne Schwierigkeit ausgeführt wird, ist das Kettenschnüren.

Es werden Strohhalme in kleine, 1·5 *cm* lange Stäbchen und farbiges Papier in 2·25 cm^2 große, viereckige Stückchen geschnitten.

Das Kind erhält hierauf einen Faden mit einer Nadel, wie sie zum Ausnähen verwendet wird, und mit der es die Papierchen genau in der Mitte durchsticht und dann abwechselnd je ein Papierchen und ein



Strohhälmchen an den Faden aufzieht. Es entstehen dadurch recht hübsche Ketten, die zur Ausschmückung von Weihnachtsbäumen verwendet werden können.

---

9. Das Legen mit Stäbchen, Ringen, Steinchen und Muscheln.

a) Das Stäbchenlegen.

Nach Fröbel wachsen „in der Reihe der gegliederten Spiel- und Beschäftigungsganzen" die Stäbchen gleichsam aus den Täfelchen heraus, wie diese letzteren schon eine Fortentwicklung der Bauklötzchen der vierten Spielgabe sind. „Für das Kind ist das Stäbchen eine gleichsam abgelöste Kante des Würfels, oder als Mehrheit das Ergebnis eines zerspaltenen Täfelchens oder eine gleichsam erstarrte gerade Linie. Aber in weiterer Beziehung ist das Stäbchen für das Kind der Stellvertreter für alles Gerade."

Die Stäbchen führen demnach als verkörperte Linien einen Schritt weiter von dem Materiellen zum Abstracten. Wie das Kind durch die Legetäfelchen, durch das Faltblatt und durch das Ausschneideblatt flache Bilder von Körpern darstellen lernte, so liefern ihm die Stäbchen das Material, um die Umrisse von Gegenständen durch körperliche Linien dar-

zustellen. Das Stäbchenlegen ist daher auch eine sehr zweckmäßige Vorübung für das Zeichnen.

Das Material verschafft man sich leicht und wohlfeil aus einer Zündhölzchenfabrik; am geeignetsten sind vierkantige Stäbchen, die sicherer auf der platten Fläche liegen als die walzenförmigen. Um dieser Beschäftigung mehr Reiz zu verleihen, gebe man den Kindern bunte Stäbchen, am besten in den drei Grund- und drei Mischfarben: roth, gelb, blau, grün, violett und orange.

Wie bei der Einführung in jede neue Beschäftigung, spricht die Kindergärtnerin zuerst über den Stoff und die Herstellung des Beschäftigungsmittels. Etwa an den Weihnachtsbaum anknüpfend, vergleicht sie Laub- und Nadelbäume, nennt einige Arten, zeigt dieselben im Garten oder auf Bildern, beschreibt die Verwendung der daraus gewonnenen Holzarten, wobei sie diese in kleinen Mustern vorzeigt, und zerschneidet endlich ein Stückchen Tannenholz in solche Stäbchen, wie sie die Kinder jetzt in die Hand bekommen sollen.

Sie reicht hierauf jedem Kinde ein Stäbchen und läßt angeben, womit dasselbe Ähnlichkeit hat. Die Kleinen werden solche Ähnlichkeiten zwischen ihrem Stäbchen und anderen Dingen, als: Stift, Nadel, Kerze u. s. w. leicht entdecken, doch verweile man hierbei nicht zu lange, da sonst die Phantasie zu weit ausgreift und bei der Fähigkeit der Kinder, die entferntesten Ähnlichkeiten herauszufinden, mitunter über das Natürliche und Einfache hinausgegangen wird. Es werde darum bei den älteren Zöglingen auch auf die Unterschiede der verglichenen Gegenstände eingegangen; ist z. B. der Spazierstock genannt worden, so läßt die Kindergärtnerin einen solchen und ein Stäbchen betrachten, und die Kinder finden: Der Stock ist größer als das Stäbchen, er ist auch dicker und schwerer, er hat einen Griff, man kann sich darauf stützen u. s. w.

Jedes Kind hält sein Stäbchen in die Höhe. Was habet ihr in der Hand? — Wie haltet ihr es? Senkrecht. Kannst du es auch anders halten? Wagrecht. Noch anders? Schief oder schräg. Diese Begriffe sind schon an den Legetäfelchen und beim Falten entwickelt worden.

Nun lege dein Stäbchen auf den Tisch. Wie liegt es? Wie kannst du es noch legen?

Die Kinder erhalten sodann z w e i Stäbchen; die Tante läßt dieselben bald beide senkrecht oder wagrecht, bald abwechselnd das eine senkrecht, das andere wagrecht legen und lehrt dann die schiefen Richtungen (nach links oder rechts aufsteigend, ebenso fallend) unterscheiden.

Diese Vorübungen, mehrere Tage, wenn auch jedesmal nur während einiger Minuten, consequent durchgeführt, geben die Grundlage für das Folgende, für die Bildung von Sach- und Zierformen.

Inbezug auf die Darstellung von Lebensformen mittelst der Stäbchen erscheint es wichtig, dass in derselben nicht, wie es häufig geschieht, bis zur geschmacklosen Spielerei gegangen werde, indem man Rüben, einen Teich mit Fischen, ein Kelchglas u. dgl. darstellen lässt. Wollen wir auch in unserer Forderung nicht so weit gehen, dass bei dem Bauen und Legen nur architektonische Formen berücksichtigt werden sollen, so ist es doch sicher, dass andererseits nicht selten auf Rechnung der lebhaften Phantasie des Kindes gesündigt wird. Das steife Stäbchen, das auch als geknicktes seine Steifheit bewahrt, ist zur Umrissdarstellung organischer Gebilde ebenso wie der meisten Werkzeug- und Gefäßformen absolut ungeeignet, die Umrisse werden widernatürlich verkörpert; die Phantasie aber, die allerdings bei allen Formendarstellungen ergänzend eintreten muss, darf nicht von vornherein durch die aufdringliche Unnatur des Darstellungsmittels gestört werden. Ein natürlich erzogenes, durch solchen Zwang nicht irre gemachtes Kind wird sicher zur Darstellung einer Rübe, eines Topfes lieber nach einem Stückchen Lehm als nach Stäbchen greifen. Nicht minder muss Verwahrung eingelegt werden gegen die Darstellung von Buchstaben und Ziffern, die nicht nur den ästhetischen Sinn verbildet, sondern auch in unverzeihlicher Weise verfrüht.

Mit zwei Stäbchen lassen sich darstellen: Winkel, Hammer, spitzes Dach, Düte (Taf. XVI, Fig. 1—4).

Mit drei Stäbchen: Dreieck, Gestell zum Ausklopfen der Decken, Reck, Dreschflegel, Schemel (Taf. XVI, Fig. 5—9).

Mit vier Stäbchen: Bilderrahmen, Stuhl, Crucifix, Hundehütte (Taf. XVI, Fig. 10—13).

Mit fünf Stäbchen: Fenster, Kahn, Spaten, Tisch (Taf. XVI, Fig. 14—17).

Mit sechs Stäbchen: Fenster, Fahne, Kirche, Heugabel (Taf. XVI, Fig. 18—22).

Mit sieben Stäbchen: Bäumchen, Bett, Commode (Taf. XVI, Fig. 23—25).

Mit acht Stäbchen: Leiter, Windmühle, Haus, Gaslaterne, hoher Kasten (Taf. XVI, Fig. 27—30).

Mit neun Stäbchen: Segelschiff, Wage, Vogelhaus (Taf. XVII, Fig. 31—33).

Mit zehn Stäbchen: Taubenhaus, Bett, Halle (Taf. XVII, Fig. 34—36).

Die Übungen können natürlich auch mit einer größeren Anzahl Stäbchen fortgesetzt werden, aber immer muss dies in anregender und nutzbringender Weise geschehen. Bald lasse die Kindergärtnerin nach Dictat legen, so dass alle Kinder die gleiche Form hervorbringen; bald stelle sie einzelne Kinder vor die Tische der übrigen, die das nachzubilden haben, was jene vorzeigen; bald lasse sie ihren Zöglingen völlig freien Spielraum, nach ihrer Lust und Erfindungsgabe zu producieren.

Bei größerer Geübtheit im Stäbchenlegen erhalten die Kinder Stäbchen von verschiedener Länge, die aber in einem gewissen Verhältnisse zu einander steht, etwa wie 1 : 2 : 4, um den zu bildenden Umrissen der Gegenstände eine größere Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit zu verleihen (Taf. XVII, Fig. 37—48).

Die Stäbchen werden selbstverständlich auch zur Darstellung von Schönheitsformen verwendet.

Um das Interesse an der Beschäftigung zu erhöhen, lasse man dann und wann mehrere Kinder zu gemeinschaftlicher Thätigkeit zusammentreten und mit ihren Stäbchen größere Formen darstellen.

Wie aus dem Bisherigen hervorgeht, ist es die Zahl, die den Fortschritt beim Stäbchenlegen bedingt; das Kind wird so auf leichte Weise in der Zahlenkenntnis gefördert; es soll aber auch an einer besonderen Anleitung in dieser Richtung nicht fehlen.

Es genügt jedoch vollständig, wenn die Kleinen bis 10, höchstens bis 12 (mit Rücksicht auf die Uhr) zählen können und einfache Zahlenverbindungen, wie 2 + 2 u. s. w. aufgefasst haben; die geometrischen Begriffe, die bereits gewonnen sind, können beim Stäbchenlegen geklärt und befestigt werden.

Außer den nächstliegenden Bildungsmomenten dieser Beschäftigung, Übung des Formen- und Zahlensinnes, bringt dieselbe in den Sachformen auch einen Reichthum von Anschauungen und Vorstellungen, wenn sie nach der früher aufgestellten Forderung immer zu den vorhergegangenen Besprechungen und Spielen in Beziehung gesetzt wird. — So liegt es nahe, nach dem Bewegungsspiele: „Soldaten müssen haben“ eine Fahne legen zu lassen und dabei die verschiedenen Fahnen in Erinnerung zu bringen, nach dem „Bauerspiele“ einen Dreschflegel aus Stäbchen zu bilden, der Darstellung des Taubenhauses im Kreisspiele eine solche mittelst der Stäbchen folgen zu lassen.

Das Stäbchenlegen ist eine der frühesten Beschäftigungen und wird mit den Kindern bald nach ihrem Eintritt in den Kindergarten begonnen.

b) Das Ringelegen.

Diese Beschäftigung wird mit ganzen und halben Ringen zweifacher Größe, nach dem Normalmaß im Durchmesser von $6^2/_3$ *cm* und $3^1/_3$ *cm* aus starkem lackiertem schwarzem Eisendraht vorgenommen. Die Enden der Halbringe müssen abgerundet sein. Wie die Stäbchen als verkörperte gerade Linien erscheinen, so die Ringe als körperliche kreisförmige Linien. Man kann wohl die gebogene Linie auch schon durch Einknicken der Stäbe herstellen, aber nur in unvollkommener Weise; die Ringe zeigen die Bogenlinie in ihrer schönen Gestalt. Durch die verschiedene Größe der Ringe läßt sich auch dem Kinde das Ineinander deutlich zur Anschauung bringen, während die Stäbchen nur neben, über und unter einander gelegt werden können.

Die Ringe kann jeder Nadler oder Zeugschmied verfertigen, indem er ein Stück passenden Drahtes auf einen festen Bolzen (die Dicke desselben wird vom Durchmesser der Ringe bestimmt), aufwindet und nach den oben angegebenen Maßen an der betreffenden Stelle durchschneidet.

Die Kindergärtnerin vertheilt die großen Ringe, so daſs jedes Kind einen (Taf. XVIII, Fig. 1) erhält. Sie fragt nun: Was ist das? Welche Form hat der Ring? Welche Farbe? Was für Ringe gibt es? Wo ist der Anfang deines Ringes? Wo ist das Ende?

Sie läßt zwei Ringe von gleicher Größe durch Aufeinanderlegen messen, also das Augenmaß üben, dann so aufeinanderlegen, daſs sie sich nur an zwei Punkten berühren (Fig. 8), endlich nebeneinander legen, so daſs sie sich an einem Punkte berühren (Fig. 9).

Es werden sodann den Kindern zwei Ringe von ungleicher Größe gegeben, welche in verschiedene Lagen zueinander gebracht werden sollen (Fig. 10 und 11).

Die Zahl der Ringe von gleicher und verschiedener Größe wird nach und nach vermehrt und den Kindern die Aufgabe gestellt, Formen aller Art damit zu bilden, zu erfinden.

Auf dieselbe Weise wird mit den Halbringen vorgegangen, bis endlich mit ganzen und halben Ringen verschiedener Größe alle möglichen Zusammenstellungen versucht werden (Fig. 2 bis 7 und Fig. 13 bis 21).

c) Das Legen mit Steinchen und Muscheln.

Das Legen mit diesen Stoffen, zuerst von Fölsing in die Kleinkinderschule eingeführt, verdient wegen seiner Einfachheit und Zweckmäßigkeit auch in den Kindergärten Aufnahme und Verbreitung. Die Kinder sammeln das Spielmaterial selbst und beschäftigen sich damit auch im Hause gerne. Fölsing selbst spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Fast alle unsere Kleinkinderanstalten gehen vornehm über das Naheliegende hinweg, eben weil es nahe ist und daher zu bekannt, außerdem bei manchen einseitig gebildeten oder überbildeten Menschen nicht genug Aufsehen macht. Wir sollen ganz kleine Kinder vielmehr stille an ungekünstelten Stoffen entwickeln oder sich entwickeln lassen unter kaum bemerkter Beihilfe, sie in den Kleinkinderanstalten anleiten, von den Augen und Ohren Gebrauch zu machen, sie anweisen, mit offenem Geist und mit warmem Herzen die Welt anzuschauen und auf das, was vor ihren Augen liegt, steht oder geschieht, zu merken, über das, was sie gesehen und gethan haben, mit Lust und Liebe nachzudenken und das Gedachte recht klar, deutlich und bestimmt auszusprechen. Wir sollen daher viel mehr das Nächstliegende: Blätter, Holzspäne, Holzstäbchen aus der Hecke, Birkenreiser, Schneckenhäuser und insbesondere die sehr brauchbaren Steinchen benutzen. Die Kindergärtnerin muss es verstehen, recht viele bildende Momente den entstandenen Formen abzugewinnen. Sie wird da erzählen, dort ein Liedchen lehren u. s. w. Bei jeder Legeform lässt sich etwas Kindliches herausfinden, an das man anknüpfen kann. Es ist nicht genug, den Weg der Menschenbildung zu kennen, man muss auch den milden leisen Schritt kennen, mit dem die sanfte Mutter den Weg dieser Bildung betritt.“

Man lässt mit Steinchen sowohl als mit Muscheln zuerst geradlinige Reihen darstellen und schreitet dann zur Darstellung von Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen fort. Einige Formen, von Steinchen gebildet, zeigt Taf. XIX. Mit besonderer Vorliebe verbinden die Kinder Stäbchen und Muscheln zu verschiedenen Formen. Die Fortsetzung dieser Beschäftigung besteht auf einer Oberstufe darin, dass Steinchen, Muscheln, Zapfen von Nadelhölzern und Moose zur Verzierung von Schachteldeckeln durch Aufkleben benützt werden.

10. Das Stäbchenverbinden.

Wenn schon die Stäbchen allein dem Thätigkeitstriebe der Kinder erwünschte Befriedigung gewähren, sie erfreuen und ihre Entwicklung und Bildung fördern, so geschieht dies in noch höherem Maße, wenn durch Darreichung eines Bindemittels die Möglichkeit geboten wird, aus den Stäbchen feste und dauerhafte Gebilde herzustellen. Solche sind den Kindern um so lieber, als sie die Proben ihrer Geschicklichkeit in das Elternhaus mitbringen und die Erzeugnisse ihrer Thätigkeit gelegentlich zu Geschenken verwenden können.

Die Stäbchen, welche zur Herstellung solcher Gebilde dienen, sollen aus härterem Holze als die für das Legen bestimmten und auch dünner sein. Sie müssen, bevor sie in die Hände der Kinder kommen, zugespitzt werden. Als Bindemittel können Thon, Wachs oder Kork dienen; am einfachsten und wohlfeilsten sind aber gelbe Erbsen, die auch den Arbeiten ein schöneres Aussehen geben. Man wähle, wenn möglich, nicht zu große und breitgedrückte, jedenfalls gleich große Erbsen. Man lasse dieselben zwölf Stunden vor ihrem Gebrauche im Wasser liegen und breite sie dann für einige Stunden auf Papier oder auf einem Teller zum Trocknen aus. (Dabei mögen die Zöglinge die Beobachtung machen, wie die Erbsen Wasser aufnehmen, anschwellen, weicher werden und zu keimen beginnen. Solche Beobachtungen sind von sehr hohem pädagogischen Werte!) Statt der Holzstäbchen, deren Spitzen leicht abbrechen, läßt sich Eisendraht von der Dicke einer Haarnadel verwenden, der außerdem den Vortheil bietet, daſs die Erbsen eine größere Anzahl der daraus gefertigten Stäbchen in sich aufnehmen können, ohne zu platzen.

Das (mindestens fünfjährige) Kind übt sich zuerst darin, an beiden Enden *eines* Stäbchens Erbsen oder Korkstückchen anzubringen. Es verbindet sodann *zwei* Stäbchen durch *eine* Erbse zu einer *geraden Linie*, zu einem *rechten*, *spitzen*, *stumpfen* Winkel. Es bildet aus *drei* Stäbchen und eben so vielen Erbsen ein *Dreieck*. Es folgen *Quadrat* und *Rechteck* mit und ohne *Diagonale* und sonstige Vierecke, auch Lebensformen, wie Stuhl, Sägebock, Egge u. a. (Taf. XX, Fig. 1—23).

Im weitern Fortschreiten bildet das Kind geometrische Körperformen, Modelle zum Zeichnen und Krystallformen. Diese Übungen werden aber selbstverständlich der Schule vorbehalten bleiben, während man sich im Kindergarten mit den einfachsten Flächenformen zu begnügen hat.

Bei dieser Beschäftigung können die Kinder unter Leitung einer vernünftigen Erzieherin eine große Anzahl von wertvollen Eindrücken, Anschauungen und Vorstellungen erhalten. Sie können sich hier auch noch mehr als bei den vorhergehenden Beschäftigungen im Construieren und Erfinden üben. Sorgfalt und Geduld werden dabei dem Kinde leicht anerzogen; es hat Freude an dem Hervorgebrachten und wird durch solche Freude zu neuer Anstrengung und zur Ausdauer angeregt und ermuthigt.

---

11. Das Verschränken.

Das Verschränken von Spänen ist eine uralte Beschäftigung, die fast jeder von uns als Kind getrieben hat. Aber auf die eigene Erfindungsgabe angewiesen, sind wohl wenige über die Darstellung von 5—6 Figuren hinausgekommen. Durch die Aufnahme der so einfachen und schon darum wertvollen Beschäftigung in den Kindergarten, durch entsprechende Gestaltung des Materiales und durch Befolgung gewisser Regeln und Gesetze sind eine Menge neuer Formen theils von Kindern, theils von Erziehern aufgefunden und somit der Übungskreis dieser Beschäftigung sehr erweitert worden.

Wir benützen dazu aus zähem Holze (am besten aus Ahorn oder Birke) geschnitzte, möglichst elastische Späne von 20 *cm* Länge, 1 *cm* Breite und beiläufig 2 *mm* Dicke.

Mit Verschränkstäben läßt sich im vergrößerten Maßstabe alles wiederholen, was wir mit den Legestäbchen ausgeführt haben; es zeigt sich hier jedoch ein Fortschritt insoferne, als die Stäbe keines Bindemittels bedürfen, da die mit ihnen hervorgebrachten Gebilde in sich hinreichenden Halt besitzen, um von der Tischfläche abgehoben und von ihr entfernt werden zu können, wenn nur die Punkte gefunden sind, an welchen sich die Stäbe haltbar verbinden lassen, ohne die gewünschte Form zu beeinträchtigen. Nicht immer gelingt es. Oft, wenn das Kind eine Figur schon fertig zu haben glaubt, kann das unmerkliche Verschieben eines Spanes seine Mühe vereiteln. Doch Schwierigkeiten, wenn sie nur dem Vermögen angemessen sind, reizen; darum übt und kräftigt diese Beschäftigung nicht bloß die Handfertigkeit und den Formensinn, sondern sie fördert auch die Bedachtsamkeit und Beharrlichkeit; sie ist somit auch für die sittliche Entwicklung des Kindes von unschätzbarem Werte.

Da die größere oder geringere Schwierigkeit der Übung von der Anzahl der zu verbindenden Verschränkstäbe abhängt, so ist der Stufengang, wie beim Stäbchenlegen, von der Zahl bedingt.

Das Kind erhält zuerst einen Span. Man läßt es denselben betrachten, dessen Biegsamkeit wahrnehmen, das gegenseitige Verhältnis seiner Dimensionen und endlich die Ähnlichkeit mit anderen Dingen, als einem Lineal, einer Latte u. s. w. herausfinden. Indem man ihm einen zweiten Span gibt, läßt man es die verschiedenen Lagen aufsuchen, welche die beiden Späne zu einander einnehmen können. So die Anzahl vermehrend, bringt man das Kind bald zur Einsicht, daß es erst mit vier Spänen etwas Haltbares hervorzubringen vermag, und auch das nur dann, wenn jeder einzelne Span mit allen drei anderen in Berührung kommt und so von ihnen gestützt wird, daß zwei Späne auf der einen Fläche liegen, der dritte dagegen auf der entgegengesetzten ruht.

Das Verschränken wird gewöhnlich erst in der oberen Abtheilung des Kindergartens begonnen.

---

12. Das Zeichnen.

Früh schon verräth das Kind das größte Wohlgefallen an den mittelst Linearzeichnung ihm vorgeführten Nachahmungen sinnlicher, sichtbarer Gegenstände. Menschliche Figuren in groben Umrissen zieht es den vom Maler künstlerisch ausgeführten Bildern vor. Welches kleine Kind äußerte nicht die lebhafteste Freude, wenn die Mutter, es auf dem Arme haltend, mit dem Finger Figuren an die angehauchten Fensterscheiben malt? Und was wäre dem zwei- bis dreijährigen Kinde lieber, als wenn an langen Winterabenden der Vater oder ein anderes Mitglied der Familie auf einer Schiefertafel oder auf Papier vor seinen Augen ein Haus, ein Pferd oder sonst einen bekannten Gegenstand entstehen läßt? Ist es in Alter und Entwicklung vorgeschritten, dann erwacht in ihm infolge des Nachahmungstriebes mächtig das Verlangen, selbst Stift und Feder zu führen, mit leicht abfärbenden Mitteln zu hantieren — zu zeichnen.

Die Freude der Kinder an dieser Beschäftigung ist nur insolange eine vollständige, unverkümmerte, als sie dieselbe als freie Kunst betreiben können; ein systematisches Bannen, Binden und Einengen wird dabei am unangenehmsten empfunden. Muß man nun auch im Kinder-

garten selbstverständlich nach bestimmten Principien vorgehen, so dürfen die Zöglinge dadurch doch nicht zu sehr beschränkt werden; es muss der selbständigen Entwicklung ihrer Kraft, der freien Darstellung Raum gegönnt werden. Untersuchen wir nun, ob demgemäß auch bisher beim Zeichnen im Kindergarten vorgegangen wurde.

Fröbel lässt dem Kinde eine Schiefertafel reichen, in welche ein Netz eingeritzt ist, um ihm die ersten Zeichenversuche mittelst des Griffels zu erleichtern; erst später, wenn das Kind eine hinreichende Fertigkeit im Ziehen von Linien erlangt hat, erhält es statt der Schiefertafel ein mit Liniennetzen versehenes Heft, damit es seine Schöpfungen fixieren und die Fortschritte seiner wachsenden Kraft selbst bemerken und andere beobachten lassen könne. — Wir müssen uns nach langjähriger Erfahrung gegen den anfänglichen Gebrauch der Schiefertafel für die eigentlichen Zeichenübungen (zu Nebenübungen, zu dem, was das Kind „Malen" nennt, behält dieselbe ihre Berechtigung) aussprechen, weil dann nicht nur zweierlei gelernt, sondern auch eines, nämlich das Führen des Griffels, das eine größere Kraftanstrengung erfordert als das des Bleistiftes, verlernt werden muss. Dazu kommt noch, dass die Gewohnheit, Verfehltes wegzuwischen, auch beim Zeichnen auf dem Papier nur schwer abzulegen ist. Für das Beibehalten der Schiefertafel beim Zeichenunterrichte könnten also in starkbesuchten Kindergärten nur ökonomische Rücksichten sprechen, die aber nicht allein maßgebend sein dürfen und jedenfalls den pädagogischen Bedenken weichen müssen.

Wir finden uns aber auch im Hinblicke auf die oben aufgestellte Forderung, den Kindern eine Lieblingsbeschäftigung nicht durch Zwang irgend einer Art zu verleiden, und auf Erprobtes gestützt, veranlasst, für das Zeichnen auf Stigmen statt auf Liniennetzen einzutreten. Zunächst ist dasselbe sowohl für die Handfertigkeit als auch für das Augenmaß förderlich. Das Kind sieht seine eigene Darstellung bei den Stigmen schöner und markanter hervortreten, als dies bei den darunter liegenden Linien des Netzes, welche übrigens auch als nicht zur Zeichnung gehörend dem Auge eine gewisse Unruhe verursachen, möglich ist. Die Linien werden zwischen den Punkten reiner und leichter ausgeführt, da sich beim Zeichnen im Netze meist ein zweimaliges Ziehen oder verstärktes Aufdrücken als nöthig und oft als erfolglos erweist. In unseren Schulen ist das Liniennetz von der hohen Schulbehörde sogar für Rechenhefte verboten worden, da dasselbe den Augen schädlich ist; für das Zeichnen verbietet es sich sonach von selbst.

Der von Fröbel aufgestellte und in den meisten Kindergärten noch heute befolgte Lehrgang des Zeichnens ist folgender: Es wird mit der Darstellung der geraden, und zwar der senkrechten Linie begonnen. Die Kindergärtnerin zeichnet eine senkrechte Linie einfacher Länge, d. i. von der Länge eines *cm* (auf der Tafel eines *dm*), vor, und die Kinder zeichnen sie auf ihre Schiefertafel bis zur richtigen Ausführung nach. Sodann wird zur Senkrechten zweifacher Länge übergegangen, und diese Übungen werden bis zur fünffachen Länge der Linie fortgesetzt. Fröbel geht bis 5, weil diese Zahl dem Kinde durch die Zahl seiner Finger schon bekannt ist. — Schon hier stellt sich das Bedenken entgegen, dass die Möglichkeit, einen correcten Strich mit einem Zuge zu zeichnen, bei den kleinen Fingern des Kindergartenzöglings nur eine sehr beschränkte ist.

Haben die Kinder im Zeichnen der Senkrechten von ein- bis fünffacher Länge einige Fertigkeit erlangt, dann folgt erst, nach Fröbels Lehrgang, durch längere Zeit eine Zusammenstellung der Striche verschiedener Länge in verschiedener Ordnung zu Dreiecken und anderen Figuren. Spät erst beginnen die Übungen im Zeichnen der wagrechten Linien von ein- bis fünffacher Länge und deren Zusammenstellung untereinander und in Verbindung mit den senkrechten.

Hierauf wird zu schrägen Linien übergegangen, und endlich folgen alle möglichen Verbindungen der senkrechten, wagrechten und schrägen Linien zu Winkeln, zu Winkelgruppen und zu geschlossenen Figuren. Man sieht schon hieraus, dass die Fröbel'sche Zeichenschule ins Endlose führt und die Geduld der kleinen Zöglinge auf eine harte Probe stellt.

Wir lassen nun einen Lehrgang folgen, der von den einfachsten Elementen des Zeichnens bald zu dem Combinieren der Linien zu Formen führt, deren Bildung keine große Schwierigkeit bereitet. Dadurch, dass die Kinder bald etwas Zusammenhängendes darzustellen im Stande sind und in jeder Zeichnung ein verständliches Bild erhalten, wird ihre Schaffenslust lebhaft angeregt und befriedigt.

Nachdem das Kind auf seinem mit Stigmen, wie sie auf Tafel XXI, erscheinen, versehenen Blatte (das weiße und rauhe Papier wird anfangs in einzelnen Blättern gegeben, nicht in Heften, da diese bald beschmutzt und unbrauchbar werden) senkrechte Linien (Fig. 1) geübt hat, schreitet es zu den wagrechten (Fig. 2). Es übt sodann die Verbindung beider, indem es an die Senkrechte unten nach rechts (Fig. 3 a), hierauf oben nach links (Fig. 3 b), sodann oben nach rechts (Fig. 3 c) und endlich unten nach links (Fig. 3 d) eine Wagrechte legt.

Diese beiden letzteren werden dann zu einem Geviert verbunden (Fig. 4). Diese Verbindungen können noch vermehrt werden, indem Kreuze und Zickzacklinien verschiedener Art gebildet werden. Fig. 5 und 6 zeigen Linien doppelter Länge und die darauffolgenden Reihen Verbindungen derselben (Fig. 7—11). Es folgen sodann die Senkrechte und die Wagrechte dreifacher Länge und deren Verbindungen, welche die Kindergärtnerin mannigfach zu vermehren nicht unterlassen wird.

Taf. XXII bringt die Schräge in verschiedener Größe und Lage und Figuren, aus der Verbindung von senkrechten, wagrechten und schrägen Linien entstanden.

Dabei wird schon genügende Fertigkeit vorausgesetzt, um bei den Linienverbindungen über die dreifache Länge hinausgehen zu können.

Taf. XXIII bietet eine kleine Auswahl von Lebensformen, die dem Anschauungskreise der Kleinen entnommen sind und auch inbezug auf die Darstellung für die Vorgeschritteneren keine große Schwierigkeit bieten.

Als besondere von der Kindergärtnerin zu beobachtende Regeln mögen folgende gelten:

1. Sie halte die Kinder mit wachsamer Aufmerksamkeit an, stets aufrecht, nicht schief oder vorgebeugt zu sitzen.
2. Sie verschaffe ihnen das richtige, von links einfallende Licht.
3. Sie nehme nie bei eintretender Dämmerung, auch nicht bei sehr trübem Wetter das Zeichnen vor.
4. Jedes Kind erhalte einen genügend langen, gut gespitzten weichen Bleistift, und es werde auf die richtige Haltung desselben strenge gesehen.
5. Jede neue Übung werde langsam an der großen Tafel oder, bei einer geringern Anzahl von Kindern, auf den Blättern derselben vorgezeichnet.
6. Gut gelungene Zeichnungen lasse man von den Kindern in ihre mit Stiguen versehenen Hefte übertragen.

Der Normalplan empfiehlt das Zeichnen auf der Schiefertafel, die aber weder mit Punkten, noch mit Liniennetzen versehen sein soll. Der Schieferstift soll sehr weich und in Holz gefaßt sein.

13. Das Ausnähen.

Das Ausnähen ist ein Nähen oder vielmehr ein Sticken auf weißem oder farbigem Carton mit wollenen oder seidenen, farbigen Fäden, durch welche Linien und Figuren verschiedener Art auf der Grundfläche gebildet werden; es ist demnach als ein Zeichnen mit Fäden zu betrachten. Es ist klar, dass bei dieser Beschäftigung unter richtiger Leitung der Formen- und ganz vorzüglich der Farbensinn gebildet, Auge und Hand geübt werden. Dieselbe hat aber auch als eine Vorschule des spätern eigentlichen Nähens für die Mädchen einen großen praktischen Wert.

Die auszunähenden Figuren werden gewöhnlich zuerst auf Netzpapier ausgestochen und auf Cartonpapier übertragen. In neuerer Zeit erhält man jedoch mittelst Maschine vorgestochene Muster, die umsomehr zu empfehlen sind, als dadurch an vielbesuchten Kindergärten der Kindergärtnerin Zeit und Mühe erspart, der oben angegebene Zweck aber, Bildung des Schönheitssinnes, auf diese Weise besser erreicht wird. *Das Ausstechen von Lebens- oder Schönheitsformen* als Beschäftigung wird wohl hie und da noch befürwortet und im Kindergarten betrieben; wir aber müssen uns ganz entschieden dagegen aussprechen, da seit Jahren ärztliche Autoritäten diese Beschäftigung als für die Augen sehr gefährlich bezeichnen und der Kindergarten, *der die physische Entwicklung als eine seiner wichtigsten Aufgaben betrachtet*, sich am wenigsten den Vorwurf zuziehen darf, dass er die täglich überhandnehmende Gesichtsschwäche der Jugend mitverschulde.

Als Werkzeug zum Ausnähen dient eine Tapisserienadel mit stumpfer Spitze.

Die Aufeinanderfolge der Übungen ist ganz ähnlich der beim Zeichnen beobachteten. Es wird von der senkrechten Linie ausgegangen, die zuerst in *einer* Farbe, dann in zwei Farben und hierauf in verschiedenen Schattierungen derselben Farbe ausgenäht wird. Es folgen wagrechte Linien; daran schließen sich die Verbindungen senkrechter und wagrechter Linien, sodann die schrägen Linien und ihre Combinationen unter sich und mit den anderen Linien. Als weitere Übungen werden Umrisse von *geometrischen* Formen, *Schönheitsformen*, besonders Sterne, und endlich Lebensformen ausgenäht. Für die letzteren liefert namentlich die Pflanzenwelt große Ausbeute an Blattformen, Blüten und Früchten.

Es läßt sich durch solche Nachbildungen wie durch die der Umrisse bekannter Hausthiere die schon wiederholt geforderte Verbindung mit den Besprechungen, Erzählungen und Spielen herstellen, und das Besprochene und Erzählte wird vor den Augen der Kinder mehr Leben gewinnen. Selbstverständlich muss bei den Lebensformen auf möglichst vollkommene Übereinstimmung mit der Wirklichkeit gesehen werden; so darf nicht etwa ein Pudel mit grüner, ein Esel mit rother Wolle ausgenäht werden. Bei der Darstellung von Thierformen ergibt sich noch ein schweres Bedenken, das nicht verschwiegen werden darf. Das Kind soll auch schon auf dieser Stufe nichts darstellen, was den natürlichen Verhältnissen absolut widerspricht. Der ungespaltene Huf des Pferdes, der gespaltene des Rindes, die Zehen des Hundes, der Kegelschnabel des Spatzen müssen auch in diesen Darstellungen beachtet werden und zur Geltung kommen, sonst möge lieber auf solche Gebilde verzichtet werden.

Auch Haushaltungsgegenstände, Gegenstände der Kunst und Industrie können durch das Ausnähen in ihren Umrissen dargestellt werden; nur vergesse man nie, dass alle Formen auszuschließen sind, deren scharfe Curven sich mit dem verfügbaren Materiale nicht wiedergeben lassen.

Nach dem Normalplane sollen die Ausnähblätter aus steifem, hellgefärbtem, doch ungeglänztem Papier in der Größe der Flechtblätter hergestellt sein. „Die Stichweite hat gewöhnlich 1 *cm* zu betragen, nur wo es zur Deutlichkeit der Form unbedingt geboten erscheint, darf ausnahmsweise zur Stichweite von 5 *mm* herabgegangen werden.“

Einige Muster für das Ausnähen finden sich auf Taf. XXIV, XXV und XXVI dieses Buches.

---

14. Das Thonmodellieren.

Eine der angenehmsten Beschäftigungen für die Kinder ist das Anfertigen verschiedener Gegenstände aus Thon. Der weiche, etwas zähe Stoff gibt leicht nach, und da die Kinder Gegenstände aus ihrer Umgebung oder ihrer Phantasie nachbilden, wird die Übung zu einer Fertigkeit, die ebenso unterhält, als sie bildend wirkt.

Ein Haupterfordernis zum Modellieren ist ein guter Thon, den man schon zubereitet von dem Töpfer bekommen kann. Um denselben von einem Tage zum andern brauchbar zu erhalten, muss man ihn jedesmal nach dem Gebrauche in nasse Tücher einschlagen und an einem kühlen Orte aufbewahren.

Als Werkzeug bedient man sich eines Modelliermessers, das aus hartem Holz angefertigt wird und an dem einen Ende spitz, an dem anderen möglichst scharf und glatt geschnitten ist; als Unterlage dient geöltes Papier oder ein Stück Wachstuch.

Die erste mit den Kindern vorzunehmende Übung ist die Anfertigung einer Kugel. Diese ist der einfachste Gegenstand, zu dessen Hervorbringung nur ein möglichst gleichmäßiges Bewegen der beiden Hände gehört. Dennoch erfordert die vollkommen genaue Herstellung viel Übung; darum lasse man viele derselben, wo möglich von gleicher Größe, anfertigen. Aus ihr entsteht, wenn sie mit einem Stengel versehen wird, zunächst ein Apfel.

Durch Hin- und Herrollen der Kugel unter leichtem Druck der Finger entsteht die Walze. Aus dieser lassen sich mancherlei Gefäße darstellen, sowie aus der Ovalform, welche hierbei auftritt, allerlei Früchte nachgebildet werden können. (Siehe Taf. XXVII.) Daran mögen sich die einfacheren Thierformen anschließen.

Auf das Verfahren im einzelnen läßt sich hier nicht eingehen; Handgriffe und Vortheile findet man am besten bei den eigenen Versuchen. Hauptsächlich ist darauf zu sehen, daß die Arbeit mit Sauberkeit ausgeführt werde. Man halte darauf, daß die Kinder nach der Arbeit das Material gehörig aufheben und sich die Hände reinigen.

Auch beim Thonmodellieren werde nicht vergessen, daß sich der Kindergarten bloß auf die leichtesten Übungen beschränken, das Weitere jedoch der Schule überlassen müsse.

III. Das Erzählen.

> Was so mannigfach und immer wieder von neuem erfreut, bewegt und belehrt hat, das trägt seine Nothwendigkeit in sich und ist gewiss aus jener ewigen Quelle gekommen, die alles Leben bethaut, und wenn auch nur ein einziger Tropfen, den ein kleines zusammenhaltendes Blatt gefasst, doch in dem ersten Morgenroth schimmernd.
>
> Grimms Kinder- und Hausmärchen.

Der Wert des Erzählens bei kleinen Kindern ist bekannt und anerkannt. Jede Mutter weiß es, daß sie durch Erzählen die Aufmerksamkeit selbst schon des zweijährigen Kindes so zu fesseln vermag, daß es seinen

Schmerz, einen nicht leicht zu befriedigenden Wunsch, ja Essen und Trinken vergisst.

Wie aber überhaupt die natürliche Freude des Kindes an einem Gegenstande, an einer Beschäftigung einen ziemlich richtigen Maßstab für die darin liegenden Bildungselemente abgeben kann, so auch beim Erzählen. Durch dasselbe wird der Gesichtskreis des Kindes erweitert; dieses erhält eine Menge neuer Anschauungen, die ihm oft nicht gut auf anderm Wege zugeführt werden können; es wird mit so manchen wichtigen Lebensverhältnissen bekannt, die ihm sonst noch lange verborgen blieben; sein Sprachschatz wird vermehrt und seine Sprachfertigkeit gefördert. Aber auch der *sittliche Einfluss* des Erzählens ist nicht gering anzuschlagen. Viel besser und wirksamer als durch Sentenzen und Moralpredigten, die bei dem jungen Kinde überhaupt nicht am Platze sind, lernt dasselbe hier durch Beispiel und lebensvolle Anschauung das Gute vom Bösen, das Wahre vom Falschen, das Rechte vom Unrechten, das Schickliche, Wohlanständige vom Unschicklichen, Unanständigen unterscheiden.

Diese Erfolge können aber nur erzielt werden, wenn der *Erzählstoff* und die *Erzählungsweise* richtig, d. i. der Entwicklungsstufe des Kindes entsprechend, gewählt werden.

An *Stoff* zu Erzählungen für Kinder jedes Alters fehlt es nicht; bei der Flut von Jugendschriften und Kinderbüchern kann sich die Verlegenheit nur auf die Auswahl des Geeigneten beziehen, da gerade hier der Ausspruch: „Für die Jugend ist das Beste eben gut genug" seine volle Geltung erhält. Unter so vielem Guten und Brauchbaren, das die Jugendliteratur bietet, gibt es aber nur weniges, was ohne weiteres für den Kindergartenzögling zu benützen wäre. Auf dieser Altersstufe kann das Kind sich noch nicht in einem weitern Kreise wohl fühlen, kann für einen andern Kreis Theilnahme und Interesse empfinden als für den beschränkten, welchen sein ungeübtes Auge übersieht, und dieser ist — sein eigenes Leben, das Leben der Kinder. Wie das Kind am liebsten mit Kindern spielt, so hört es auch am liebsten von solchen erzählen. Es hat sich erst nur in *seine* Verhältnisse hineingelebt; sein Interesse wird daher auch anfangs am meisten durch das erregt, was ihm in Wort oder Bild das eigene Thun und Treiben, das Denken und Reden der Kinder vorführt.

Vor allen anderen Lebensverhältnissen ist ferner dem Kinde aus eigener Anschauung das *Familienverhältnis* bekannt. Wenn wir also in Befolgung des pädagogischen Grundsatzes, in unsern Mittheilungen und

Belehrungen immer an Bekanntes anzuknüpfen, zunächst von Eltern und Kindern, von Brüderchen und Schwesterchen erzählen, so dürfen wir auch auf eine gespannte Aufmerksamkeit der Kleinen und auf eine tiefe Wirkung des Erzählten rechnen.

Dem zunächst nimmt nichts die Theilnahme der Kleinen so lebhaft in Anspruch als die Thierwelt. Sie fühlen noch wenig den Abstand, der das Thier vom Menschen trennt; sie sehen in dem Hunde, in der Katze und dem Vögelchen Hausgenossen, Spielkameraden, denen sie ihre Neigung schenken; diese wird erwidert, es knüpft sich ein gemüthliches Band zwischen ihnen, und das Kind leiht seine eigenen Gedanken und Gefühle gern dem Thiere. Die Worte, welche die Fabel die Thiere sprechen läßt, hält es für die richtige, natürliche Dolmetschung ihrer Denk- und Handlungsweise; und insoferne ist ihm die Fabel sammt den redenden Thieren vollkommen wahr. — Es kann da nicht, wie Rousseau es scharf tadelt, von einer an dem Kinde absichtlich verübten Täuschung die Rede sein; die Täuschung ist keine andere als eine solche, wie sie das Kind sich selbst bereitet, indem es mit seiner Puppe spricht, sie schlafen legt, oder den Stock, auf dem es reitet, durch Schläge zum Galoppieren antreibt. Das Kind liebt es, die Dinge zu personificieren, und die Fabel thut dies in der angemessensten Weise.

Bei der Auswahl der Fabeln, wie der Erzählungen überhaupt, sind jedoch solche sorgfältig zu vermeiden, durch welche die sittlichen Begriffe des Kindes verwirrt werden können.

Es gibt Fabeln genug, welche den Kindern große Freude bereiten und zugleich eine gute und gesunde Lehre vermitteln. Hey, Güll, Curtmann u. a. haben die Kinderwelt mit Fabeln beschenkt, welche auch für den Kindergarten geeignet sind. Namentlich die Hey'schen Fabeln sind theils ganz einfache, in Verse gekleidete Geschichten, theils Gespräche von Thieren untereinander oder auch mit Menschen, speciell mit Kindern, und wir sehen in denselben die Gedankenwelt und das Gemüthsleben des Kindes berücksichtigt und den Erzählstoff in so bescheidenen Theilen zugemessen, daß dem Verstande und Gedächtnisse des drei- und vierjährigen Kindes nicht zuviel zugemuthet wird.

Noch mehr als gegen Fabeln ist gegen Märchen geeifert worden. Man soll dem Kinde, so wurde und wird noch immer von vielen Seiten gefordert, nur wahre Begebenheiten, nur wirklich Geschehenes erzählen, aber nicht Ereignisse, die nie so geschehen sein können, wie man sie erzählt; man mißbrauche sonst die Leichtgläubigkeit der Kinder und

bereite ihnen, indem man sie mit einer unwahren Phantasiewelt umgibt, für später schmerzliche oder doch unangenehme Enttäuschungen.

Dieser Einwurf beruht jedoch auf ganz falschen Vorstellungen vom Geistesleben des Kindes. Dem Kinde wohnt das Bedürfnis inne, sich alles reicher, größer und mannigfaltiger auszugestalten, als es sich dem nüchternen Blicke darstellt. Redet ihm von einem reichen Fürsten, es wird fragen, wer noch reicher ist; es hat kaum den Zahlenraum 10 beherrschen gelernt, und es wird von Millionen und Billionen sprechen, um euch, wie es meint, die rechte Vorstellung einer großen Menge zu geben

Dieser Zug nach dem Höchsten, dem Vollkommensten ist das erste Anzeichen jener Fähigkeit, in einer idealen Welt zu leben, die den Menschen über das Niedere und Gemeine erhebt. „Fast freier und kräftiger entfaltet sich das Leben," sagt Fröbel, „je ferner der Vergleich liegt." Und diesem Triebe, der sich in dem Wohlgefühle des zarten Kindes ausspricht, wenn ihm von einer guten Fee erzählt wird, die jeden gerechten Wunsch erfüllt, von einem Tischlein, das sich von selber deckt, von einem Krüglein, das nie leer wird, von einem Leben, das nie durch Missgeschicke getrübt wird, diesem Triebe sollten wir keine Nahrung geben, aus Furcht, das Kind könnte dadurch die Freude an dem wirklichen Leben und seinen Verhältnissen verlieren? Wissen wir doch, dass die Phantasiegebilde vor der später eintretenden Aufklärung des Verstandes wie Nebel vor der Sonne weichen; dass da, wo das wirkliche Leben gesund und kräftig an den Menschen herantritt, sich die ihn mächtig ergreifenden Verhältnisse auch stärker erweisen als die erdichteten, und dass Verstand und Thatkraft durch den Einfluss des Übersinnlichen nicht nur nicht leiden, sondern durch dasselbe erst die rechte Weihe und Macht erhalten. In den Märchen wird dem Kinde eine Welt vor das innere Auge geführt, in der eine übernatürliche Ordnung waltet, und sein Geist wird dadurch auf die gedeihlichste Weise in ein höheres Leben, in die Welt der Ideen und der Ideale, eingeführt. „Der Mensch, der durch Märchen an die Anerkennung einer höhern, übersinnlichen Gewalt gewöhnt ist, braucht nur sein Auge aufzuschlagen, um Gott zu finden, während ein anderer mit Fackeln und Kerzen ihn vergeblich sucht und dann doch erst noch in das dunkle Allerheiligste des Glaubens zurückkehren muss, aus dem sein glücklicher Bruder sich nie entfernt hat." *)

*) F. Köhler, Mutterschule. Berlin, Reimer, 1840.

Freilich kommt es auch hier auf die rechte Auswahl an; denn nicht alle Märchen bieten der kindlichen Phantasie einen edlen und angemessenen Stoff. Märchen, welche statt des Wunderbaren und Ahnungsvollen Sonderbares, Unnatürliches, Abgeschmacktes bieten, können nur krankhafte Auswüchse im kindlichen Geiste erzeugen. Wenn ein Märchen seinen Helden in unterirdischen Höhlen Perlen, Diamanten und Rubinen scheffelweise finden läßt, oder wenn immer wieder die verzauberte Prinzessin erscheint, die allerhand Verwandlungen durchzumachen, allerhand widrige Schicksale zu erdulden hat, bis sie endlich von einem Königssohn erlöst wird, um noch lange herrlich und in Freuden mit ihm zu leben — da geht das Gemüth des Kindes leer aus, und es gewöhnt sich leicht an zügellose Träumereien, an sonderbare Vorstellungen von Glück und Lebensfreude.

Aber wir haben genug Märchen, die dem ersten Kindesalter nach jeder Richtung angemessen sind. Wer kennt nicht die unschätzbare Gabe, die wir den Gebrüdern Grimm verdanken! Ihre „Kindermärchen" enthalten, wie natürlich, viel Wunderbares, dieses wird aber nicht übertrieben. Die menschlichen Charaktere sind treffend gezeichnet, und die sittlichen Verhältnisse des Lebens treten in einfachen, aber dennoch großen, die Seele des Kindes überwältigenden Zügen vor dessen innere Anschauung. In allen diesen Märchen werden Liebe, Treue, Dankbarkeit, Redlichkeit und Fleiß hochgestellt, und ihr Gegentheil wird der Verachtung preisgegeben. Wie könnte das sittliche Gefühl des Kindes lebhafter erregt, seine thätige Nacheiferung wirksamer hervorgerufen werden? Dazu kommt noch, dass der Wille, der in den Märchen so oft als ein schrankenloser, alles besiegender erscheint, dem Willen des Kindes einen Schwung geben wird, den durch das ganze Leben weder äußere noch innere Hemmungen zu lähmen vermögen. Aber selbst die besten Märchen dürfen nicht den Haupterzählungsstoff ausmachen; süße Sachen verderben, im Übermaße genossen, den besten Magen.

Über das Erzählen von biblischen Geschichten sind die Ansichten getheilt; von den einen werden sie immer noch als eine durch nichts zu übertreffende Geistesnahrung auch für kleine Kinder gepriesen, die anderen ziehen ihre Brauchbarkeit für diesen Zweck sehr in Zweifel. Wir können, ohne den Wert eines Bildungsmittels zu unterschätzen, dem Männer wie Herder und Goethe nach ihrem Zeugnisse soviel verdankten, uns nur mit einiger Beschränkung für die biblische Geschichte als Erzählungsstoff im Kindergarten erklären. Wir sind der

Ansicht, dass erst, wenn der Anschauungskreis des Kindes sich erweitert hat, eine Anzahl biblischer Erzählungen für dasselbe benützt werden könne, dass aber auch dann alles über das kindliche Verständnis Hinausliegende ausgeschieden werden müsse. Es wird keiner vernünftigen Kindergärtnerin einfallen, den Kleinen von dem ersten Brudermorde, von blutigen Kriegen oder von den Fehltritten einiger biblischer Persönlichkeiten zu erzählen; sie kann aber, wenn sie dieselben gut zu behandeln versteht, die Erzählungen von Abrahams Friedfertigkeit und Gastlichkeit, von Rebekkas gutem Herzen, von Josefs wechselvollem Geschicke, vom Heldenthum des jungen David, von der Kindheit Jesu und andere ähnliche auch für ihre Zöglinge sehr fruchtbar machen. Manche Feste, wie das echte Kinderfest Weihnachten, gewinnen für das Kind eine noch höhere Bedeutung und Weihe, wenn es mit dem religiösen Hintergrund derselben bekannt gemacht wird. Man sollte aber keinesfalls der Schule vorgreifen, welche die biblische Geschichte durch acht Jahre auf die Jugend einwirken lassen soll.

Wenn wir oben als den nächstliegenden Erzählungsstoff für die Kleinen das Leben und Treiben der Kinder bezeichnet haben, so war doch nicht damit gemeint, dass dasselbe auch der einzige Stoff sei, den wir der Wirklichkeit entnehmen können. Wir finden vieles auf dem Gebiete des späteren Lebens, was das Kind verstehen kann, und was ihm geistige Anregung zu bieten vermag. Was wir aber auch erzählen, immer werde die sittliche Bildung der Kinder als der Hauptzweck dabei im Auge behalten. Es ist jedoch ein Irrthum, wenn man in dieser Richtung dadurch am besten zu verfahren glaubt, dass man immer nur Beispiele des Guten vorführt und möglichst viele moralisierende Geschichten erzählt. „Stellet Kindern," sagt Herbart, „das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, dass es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement; sie werden finden, dass ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden fühlen, dass es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen." Und ein anderer Schriftsteller*) sagt: „In sittlichen Dingen ist nichts so gefährlich als das Bewusste, Gewollte, Gemachte. Es ist ein bekannter Satz, dass die erkannte Absicht verstimmend wirkt, er gilt bis zu einem gewissen Grade schon von den Kindern; das kind-

*) Klaiber, siehe Fischer-Kraft, Lesebuch, Wien.

liche Gemüth empfindet instinctiv, was seinem Wesen zusagt und was ihm zuwider ist, und hat im Augenblicke die Organe geschlossen, die zum Grund seines Herzens hinabführen."

Wie soll sich nun die Kindergärtnerin zum Erzählen rüsten? Wie schon früher bemerkt, gibt es auch auf dem Gebiete der Erzählungsliteratur neben manchem Classischen und Gediegenen viel schlechte, saft- und kraftlose Ware. Es gilt daher, da man nicht alles aus Eigenem zu schöpfen vermag, nach den verschiedenen Quellen zu spähen, die irgend einen gesunden und erfrischenden Tropfen enthalten, und es ist gerathen, sich aus dem glücklich gefundenen eine Sammlung anzulegen. Chr. Schmid, dessen 100 kleine Erzählungen zu den ältesten auf diesem Gebiete gehören, Thekla Naveau, Ida Seele, E. Lausch, Franz Wiedemann und endlich Fischer und Brunner*) liefern Ausbeute genug, machen aber die Vorsicht bei der Auswahl nicht überflüssig,

Gehen wir nun zu dem Wie des Erzählens über, so ergibt sich als Hauptforderung an die Erzählerin: Lebendigkeit. Darunter ist nicht die äußerliche Lebhaftigkeit, ein lautes, etwa gar schreiendes Sprechen verstanden; nein, die Erzählerin sei tief innen lebendig bewegt von dem, was sie gibt, sei es Lust oder Leid, sie wird dann auch ihre Stimme demgemäß modulieren, und diese Modulation der Stimme trägt unendlich viel zur Wirkung des Erzählten bei.

Eine weitere Forderung an die Kindergärtnerin ist, dass sie verständlich und fasslich erzähle. Beim Erzählen müssen vorzüglich Alters- und Entwicklungsstufe der Kinder berücksichtigt werden; versteht man es nicht oder unterlässt man es, den Gedanken- und Vorstellungskreis der Kinder, denen man erzählt, sowie das von ihnen erlangte Sprachverständnis zu erforschen und sich darnach zu richten, so langweilt man die Kinder und erzielt nicht die geringste Wirkung. Wir müssen die Sprache des Kindes verstehen, nicht um kindisch mit ihm zu tändeln, sondern um ihm bei den ersten Schritten ins Reich der Erkenntnis kundige Führer zu sein. Manche Erzähler glauben, sie müssten, um das Kind zu erheitern, sich einer komischen, zum Lachen reizenden Form bedienen und verfallen so ins Triviale und niedrig Komische. Freilich sollen wir mit dem Kinde auch lachen, an einer heiteren Geschichte uns herzlich mitfreuen, da Heiterkeit des Kindes Lebenselement ist. Aber nie dürfen wir ins Gemeine, Niedrige und Pöbelhafte fallen; immer sollen Inhalt und Form des Ge-

*) Erzählbuch für den Kindergarten, das Haus und die Schule. Wien 1886, Alfred Hölder.

botenen edel sein. Mit Hilfe der Caricaturen kann man nicht sittlich bildend auf die Kinder einwirken; wohl aber wird dadurch der Sinn für das Edle, Schöne und Zarte, der erst geweckt werden soll, im Keime erstickt.

Wie in allen Dingen, so ist auch beim Erzählen weises Maßhalten zwar schwierig, aber doch unbedingt nothwendig, Maßhalten inbezug auf die Ausdehnung, die man den einzelnen Erzählungen gibt, und in Rücksicht auf die Menge und die Abwechslung der dargebotenen Erzählstoffe. Wieder ist hauptsächlich das Alter der Kinder zu beachten. Bei den ganz kleinen fange man mit wenigen Minuten an; nach und nach nehme man die Aufmerksamkeit für länger in Anspruch, und erst den größeren Zöglingen kann man auch längere Geschichten erzählen. Eine solche Erzählung kann, wenn nöthig, an passender Stelle abgebrochen und die Fortsetzung für den folgenden Tag aufgespart werden. Der Geist der Kinder wird dadurch in Spannung erhalten, und mit Freude wird die Erzählerin begrüßt, wenn sie den Faden wieder aufnimmt und zu Ende führt. Die Kinder dürfen aber auch nicht mit Erzählungen überfüttert werden; diese sollen nicht fortwährend wechseln, sondern dieselbe Geschichte muss öfter wiederholt werden. Wer Kinder kennt, weiß, dass sie der ihnen schon bekannten Erzählung keineswegs überdrüssig werden, dass sie im Gegentheil nach einer Wiederholung solcher Erzählungen, die ihnen gefallen haben, selbst verlangen, wodurch sich auch der Maßstab für die Beurtheilung ergibt, ob Stoff und Darstellung angemessen und wohlgewählt waren oder nicht.

Nie darf die den Kleinen mitzutheilende Geschichte aus dem Buche vorgelesen, sie muss immer frei erzählt werden. Das aus Büchern geschöpfte Material soll der Kindergärtnerin nur den Stoff, die Gedanken liefern, die sie den Kindern nahebringen will, und den Gang der Erzählung angeben; die Form der Darstellung aber muss freies Erzeugnis des Augenblickes sein und den Umständen immer erst angepasst werden. Vieles muss umschrieben werden, was im Buche oft nur mit einem Worte angedeutet ist; die Kindergärtnerin muss leichtere Wendungen suchen; sie muss unerschöpflich sein in Bezeichnungen für die Sinne der Kleinen und im Erfinden von Umständen, die für sie Reiz haben. Erzählen ist eine Kunst, die durch Studium erlernt werden muss. Die Quellen dieses Studiums sind gute Erzähler, die man anhört, und gute Muster, die man fleißig liest. Vor den Kindern stehend, muss dann die Erzählerin das rechte Wort, die rechte Geberde,

den ausdrucksvollen Ton finden. Wer das nicht trifft und wer sich nicht redlich darum bemühen mag, gehört nicht in die Kinderstube, gehört nicht in den Kindergarten. Das lebendige, frei aus dem Innern kommende Wort äußert eine ganz andere Macht auf das Gemüth des Kindes, als das abgelesene. Das gilt bei Erwachsenen, um wie viel mehr noch ist es im Umgange mit kleinen Kindern zu beachten! Das dem Geiste und Gemüthe unmittelbar entstammende Wort entzündet wieder Geist, während das Vorlesen, wobei die Erzählerin nicht unausgesetzt auf die Kinder blicken kann, todt erscheint und unwirksam bleibt.

Die Erzählung werde nicht durch Fragen unterbrochen, die, wie manche glauben, überzeugen sollen, ob uns die Kinder verstehen. Das kann doch von den Augen, den Mienen, der Haltung der Zuhörer abgelesen werden. Kleine Kinder kommen durch Fragen leicht ab, sie verlieren den Gesammteindruck des Gehörten, und die Aufmerksamkeit ist nicht leicht wieder zu gewinnen. Soll gefragt werden, so geschehe es *nach* der Erzählung. Besser überzeugt man sich jedoch davon, ob man von den Kindern verstanden worden, wenn man das Erzählte wiedergeben läßt. Selbstverständlich muss man sich hierbei häufig mit sehr Mangelhaftem und Unvollkommenem begnügen und schon zufrieden sein, wenn die Hauptzüge der Erzählung aufgefasst worden sind.

IV. Modelle und Bilder.

Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis. Pestalozzi.

Das Anschauen ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes. Herbart.

Von einem gesonderten Anschauungsunterrichte darf im Kindergarten so wenig als von einem eigentlichen Unterrichte überhaupt die Rede sein. Sinnenbildung und Bereicherung an Begriffen sowie an Ausdrücken für diese sollen schon bei den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens und auch beim Erzählen im Auge behalten werden. Aber sowohl das Erzählen als auch die Besprechungen bei den Spielen und Beschäftigungen bedürfen oft noch einer besonderen Veranschaulichung, eines Hilfsmittels, das den besprochenen Gegenstand, die erzählte Handlung dem Kinde lebendig vor die Seele stellt. Nun wäre es allerdings am besten, die Gegenstände in Wirklichkeit vorzuführen, und bei den wichtigsten Naturproducten, als

kleineren Hausthieren, Nutzkräutern und Zierpflanzen, den gebräuchlichsten Gewürzen, sowie bei den für Nahrung, Kleidung und Wohnung nothwendigsten Stoffen, Geräthen und Werkzeugen sollte eine solche Vorführung auch nie unterbleiben. Die besprochenen Gegenstände müssen dann so vor die Kinder hingestellt werden, dass jedes sie im ganzen sowohl wie in ihren Einzelheiten ansehen und nach ihren Merkmalen und Eigenschaften unterscheiden kann. Nicht immer ist es jedoch möglich, die Gegenstände selbst vor die Sinne zu führen, weil dieselben zu groß oder zu klein sind, Geschichts- und Märchenscenen sind überhaupt in Wirklichkeit nicht vorhanden; man ist daher häufig auf Benützung von Modellen und Abbildungen angewiesen.

Die Modelle werden mit Nutzen gebraucht, um den Kindern größere Thiere, Ackergeräthe, eine Mühle, ein Spinnrad, einen Webstuhl u. dgl. zur Anschauung zu bringen. Diese Modelle müssen möglichst genau und im richtigen Verhältnisse gearbeitet sein; denn ungenaue, fehlerhafte Nachbildungen schaden mehr, als sie nützen, weil sie die an der Wirklichkeit gewonnenen oder erst zu gewinnenden Vorstellungen des Kindes verfälschen.

Stehen schon die Modelle als Anschauungsmittel den wirklichen Gegenständen deshalb nach, weil sie die Dinge nur in verjüngtem Maßstabe zeigen, so ist dies noch mehr der Fall bei den Abbildungen, welche die Gegenstände nicht als Körper, sondern als Flächen und die dritte Dimension nur mittelst der Perspective darstellen. Wohl kommen den Zöglingen des Kindergartens für die Auffassung dieser Bilder und die Beurtheilung ihres Verhältnisses zu den von ihnen dargestellten Gegenständen die Vorübungen bei dem Täfelchenlegen, Ausnähen und Zeichnen zustatten, weil sie dabei Körperliches mit Umrisslinien darstellen; dennoch sind für die zur Verwendung gelangenden Bilder gewisse Forderungen unerlässlich.

Als die erste und wichtigste derselben muss Genauigkeit, Deutlichkeit und Naturtreue bezeichnet werden. Die Pflicht der Wahrhaftigkeit Kindern gegenüber ist in der bildlichen Darstellung dieselbe wie in der Rede. Der Pinsel darf ebensowenig lügen als die Zunge. Damit ist eine gewisse, vom Bilde unzertrennliche Idealität und Freiheit der Composition nicht ausgeschlossen; nur habe das Bild immer innere Wahrheit und äußere Möglichkeit und meide alles, was in dem Kinde eine falsche Vorstellung von der Natur und dem Menschenleben entstehen lassen könnte. Alle bildlichen Darstellungen für die Jugend, insbesondere für das zarte kindliche Alter, müssen ferner den Gesetzen der Schönheit und des

guten Geschmacks möglichst entsprechen. Obgleich Kinder in Beziehung auf zeichnerische Vollendung der Bilder nicht sehr anspruchsvoll sind, da ihre Phantasie ein Skelet von wenigen Strichen mit Fleisch und Blut bekleidet, so muss doch jedes für sie bestimmte Bild, wenn auch einfach, doch richtig und in seiner Art schön sein. Darum nichts Verzerrtes, Verrenktes in Anlage und Ausführung!

Zur Genauigkeit und Deutlichkeit ist vor allem die richtige Größe der Bildertafeln und der auf denselben befindlichen Zeichnungen erforderlich. Auch eine größere Kinderzahl muss die Bilder in einer ziemlichen Entfernung genau sehen und die Einzelheiten auffassen können. Auf einer Bildertafel dürfen nur gleichartige Gegenstände und nicht in zu großer Anzahl dargestellt sein, damit nicht die Aufmerksamkeit der Kinder zu sehr abgelenkt und Zerstreutheit erzeugt werde.

Diese Forderung führt uns auf die verschiedenen Arten der für die Anschauungsübungen vorhandenen Bilder; es gibt *Einzelbilder*, *Scenen-* und *Gruppenbilder*. Die *Einzelbilder* ermöglichen eine genaue und klare Auffassung des dargestellten Objectes nach seinen Theilen und Merkmalen. Sie sind darum vollkommen geeignet, die von den Kleinen mitgebrachten, aber lückenhaften, unklaren und undeutlichen Anschauungen wichtiger, naheliegender Gegenstände zu berichtigen, zu erweitern und zu ordnen.

Bilder, die den Kindern das Thun und Treiben der Menschen und das Leben der Thiere vorführen, zugleich aber auch die Beziehungen der Gegenstände zueinander zeigen und es so möglich machen, dieselben in ihrem Zusammenhange aufzufassen, also eigentliche *Scenenbilder*, wirken in einer andern Richtung ebenso anziehend als bildend und sind auch im Kindergarten die brauchbarsten. Solche Bilder werden gleich den Erzählungen für die Kinder um so wertvoller und interessanter sein, wenn ein Kind die Hauptfigur, den Hauptträger der dargestellten Handlung bildet; dies schließt jedoch nicht aus, dass auch solche Scenen aus dem gewöhnlichen Leben, welche das Interesse der Kinder erregen, obgleich kein Kind den Mittelpunkt bildet, wie z. B. das Treiben in einer Werkstätte, denselben in Bildern vorgeführt werden können, ja sollen. Hingegen sollen im Kindergarten keine Verwendung finden: *Gruppenbilder*, das sind solche, auf welchen mehrere Objecte zusammengestellt erscheinen, die nicht durch eine sie alle umfassende Handlung verbunden sind, aber auch Scenenbilder, auf denen alle möglichen Thätigkeiten und Vorgänge, die zu einem Ganzen gehören, z. B. sich in einer Jahreszeit vollziehen, auf engem Raume dargestellt erscheinen.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass als Stoff für die an wirklichen Objecten, an Modellen oder Bildern vorzunehmenden Besprechungen alles dienen kann, was für die Entwicklung des Kindes von Wert ist und dem Standpunkte desselben entspricht, also nicht außerhalb seines sinnlichen und geistigen Anschauungskreises liegt.

Dazu gehört hauptsächlich das Leben in Haus und Garten, im Heimatsorte des Kindes, wobei die daselbst herrschende Gewerbsthätigkeit vorzüglich zu beachten ist, in Feld und Wald. Unter den Bildern dürfen auch, wie schon angedeutet, solche zu den biblischen Erzählungen, zu Fabeln und Märchen nicht fehlen.

Von den für den Anschauungsunterricht vorhandenen Bilderwerken sind für den Kindergarten vorzüglich brauchbar: Die 15 ersten Thierbilder von Leutemann, die Illustrationen zu den Hey'schen Fabeln von W. Pfeiffer und Hölzels Wandbilder für den Anschauungsunterricht.

Abbildungen zu Märchen bringen hin und wieder die Münchener Bilderbogen.

Bei den Anschauungsübungen behalte die Kindergärtnerin jederzeit die oben angegebenen Zwecke im Auge. Sie muss, wo es thunlich, also bei Vorführung wirklicher Objecte, die wesentlichen Merkmale derselben durch alle oder doch durch die höheren Sinne wahrnehmen lassen. Sie lasse die vorgeführten Objecte, Modelle und Bilder genau betrachten, lehre vergleichen und genau unterscheiden und sorge dafür, dass das vom Kinde Angeschaute und Aufgefasste von ihm auch mit dem rechten Namen benannt werde, — der Sache folge immer das Wort. „Das Kind auf dieser Stufe soll, wie alles recht und richtig anschauen, so auch recht und richtig, bestimmt und rein bezeichnen, sowohl die Gegenstände selbst als auch ihrem Wesen und ihren Eigenschaften nach. Es soll richtig bezeichnen die Verhältnisse der Gegenstände, sowohl zum Raume und zur Zeit als auch unter sich, jedes mit seinem richtigen Namen, Worte" (Fröbel). Wie Worte ohne Anschauung zu einem gedankenlosen Geschwätze führen, so sind dagegen Anschauungen, die nicht in Worte gefasst werden können, unklar, verworren.

Also anschauen und über das Angeschaute sich aussprechen lassen, das ist hier der einzig richtige Gang. Was das Kind schon kennt, oder was es durch genaues Betrachten und Nachdenken, durch eigene Thätigkeit finden kann, das muss durch geschickte Fragen gleichsam herausgehoben werden. Jede Frage soll den Fähigkeiten und Vorkenntnissen der Kinder angemessen, also nicht zu schwer sein; es dürfen

nur solche Wörter und Fügungen darin vorkommen, welche dem Kinde bekannt sind. Sie sei *kurz* und *bestimmt*, das heißt, sie lasse nur *eine* richtige Antwort zu, und endlich *einfach*; zwei- und mehrfache Fragen verwirren die Kinder. Dasjenige aber, was das Kind nicht selbst finden *kann* und doch auf einer gewissen Entwicklungsstufe gewinnen und besitzen *soll*, muss gegeben werden; hier wäre das eigensinnige Verharren bei der *Fragemethode* nichts als unnütze Plage.

Was vorgesprochen wurde, das muss *deutlich*, *lautrein* und *sprachrichtig* nachgesprochen werden. Die Kindergärtnerin vergesse jedoch nicht, dass viele der ihr übergebenen Zöglinge im Kindergarten zum erstenmal die hochdeutsche Sprache hören, dass sie die allergewöhnlichsten Dinge nur im Dialect benennen können. Sie muss daher auch die Sprache der Kinder verstehen und sich mit ihnen manchmal in derselben verständigen; in der Regel aber rede sie mit ihnen in der Sprache der Schule und fordere, dass sie sich nach und nach in dem Gebrauche derselben üben und sich endlich nur hochdeutsch ausdrücken. Hingegen werde nicht gefordert, dass die Kleinen immer in vollständigen Sätzen antworten; denn das wäre nicht natürlich. In der Regel lasse man nur *ein* Kind antworten; man stelle die Frage und nenne erst dann das Kind, welches antworten soll; zuweilen lasse man jedoch im Chore sprechen, damit die Ängstlicheren und Befangeneren durch die anderen ermuthigt und mit fortgezogen werden.

Als Würze der Anschauungs- und Sprechübungen werden kindliche Gedichte, Lieder und Räthsel eingeflochten oder angereiht; passende poetische Erzeugnisse wirken belebend und regelnd auf die kindliche Phantasie, tragen zur Gemüthsbildung bei und sind zugleich zweckmäßige Übungen der Sprache und des Gedächtnisses; das Räthsel stärkt und übt die Fähigkeit im Denken.

Eine sorgfältige Auswahl solcher Gedichte, Sprüche und Räthsel findet sich in des Verfassers: „Poetisches Schatzkästlein.“ Wien, 3. Aufl. 1894, Alfred Hölder.

V. Der Gesang.

Von Professor B. Rothenstein.

Der Gesang theilt den Kindern den Himmel aus; denn sie haben noch keinen verloren.
J. P. Fr. Richter.

Jede psychische Erscheinung bis hinauf zum bestimmten Willen entspringt aus einer combinierten Nerventhätigkeit. Die Empfindung, welche durch Nerventhätigkeit erregt wird, nennen wir Gefühl; dieses tritt durch Vermittlung der Sinnesorgane in die Erscheinung. Eine dieser wichtigen Erscheinungen ist die Tonempfindung.

Ich unterscheide zweierlei Tonempfindungen: solche, welche durch den Schall von außen, und andere, welche durch das Tondenken von innen angeregt werden. Die ersteren sind gleichsam objectiver, die letzteren subjectiver Natur. Sie unterscheiden sich ihrem Wesen nach, wie sich das gehörte Wort von dem bloß gedachten oder dem Gedanken unterscheidet. Für den hier behandelten Gegenstand ist die erste Art der Tonempfindung von specifischer Wesenheit und soll darum allein hier berücksichtigt werden.

Der von außen einfallende Schall gelangt an das Trommelfell, bringt dieses und die mit ihm verbundenen Gehörknöchelchen zum Schwingen; die Gehörnerven werden in Bewegung gesetzt und rufen im Gehirn jene Empfindung hervor, die wir mit „Hören" bezeichnen.

Sowie das sachteste Anstreichen einer Feder, der geringste Lichtschimmer, der leiseste Hauch mit mehr als Blitzesschnelligkeit zum allgemeinen Bewusstsein gelangt, so wirkt der Schall mittelst einer Kette von Nervenwirkungen auf das Gehirn und wird bewusste Gehörempfindung.

Wenn das Auge, der Geruchs- und Geschmackssinn noch kein Zeichen ihres Daseins von sich geben, lässt sich schon das Stimmchen vernehmen und zetert und schmettert in unharmonischen und verwischten chromatischen Tonleitern der Umgebung die unwiderlegliche Thatsache ins Ohr, dass da eine neue menschliche Seele vorhanden ist, die sich in dem neuen Verhältnisse nicht ganz behaglich zu fühlen scheint.

Mit dem Eintritte in das Leben drückt das Kind durch lautes Schreien eine Lebens- und Schmerzempfindung aus. Dabei zieht das Kind

den Laut entweder von einer unbestimmten Tiefe bis zu einer bestimmteren Höhe hinauf und hält den Ton auf dieser Höhe fest, oder, wenn die Schmerzempfindung eine sehr heftige ist, es beginnt gleich bei einer bestimmten Höhe und hält dieselbe eine bis vier Secunden lang unverrückt fest.

Das Hinaufziehen des Schreitones bei Schmerzäußerungen (beim Kinde bis zum vollendeten zweiten Monate) ist von hoher Bedeutung. Die Lunge erweitert sich, das Ohr erfasst nach und nach die Höhenunterschiede der eigenen und infolge dieser ersten Reizungen des Organes auch bald die der fremden Töne. Lunge und Ohr sind also bei den ersten Lebensäußerungen des Kindes die Hauptwerkzeuge für die Anfänge der Entwicklung des physischen wie des geistigen Lebens. — Ich möchte diese Vorgänge „das physisch-geistige Tasten" des entwicklungsfähigen Kindes nennen.

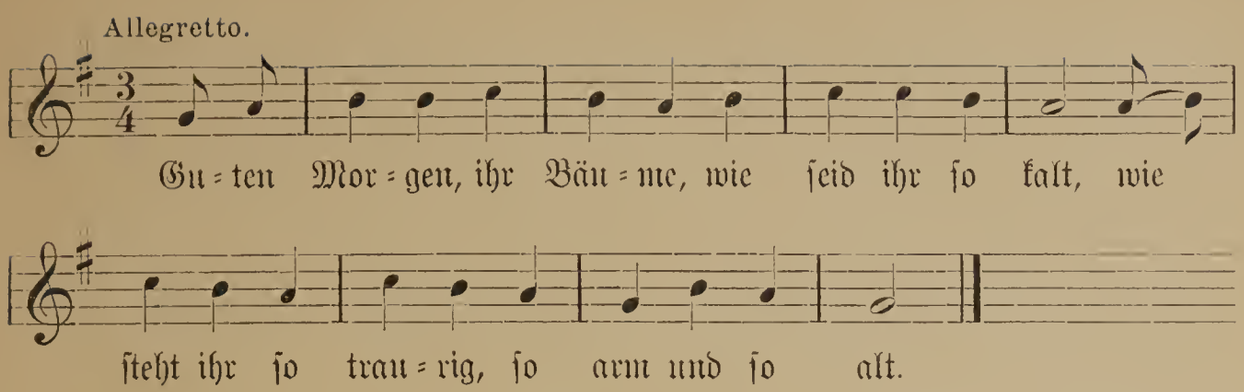
Nun beginnt die Periode des Lallens. Das Lallen des Kindes ist die versuchte Nachahmung des durch Ohr und Auge erfassten Lautes. Das Lallen bezeichnet also den Beginn der Spielthätigkeit, welche im Vereine mit dem Dehnen und Strecken des kleinen Körperchens nun rasch fortschreitet. Spiel und körperliche Thätigkeit sind aber die vorzüglichsten Merkmale des gesunden Kindes.

Geht das Kind einmal, dann stellt sich auch bald das Hüpfen, Springen und Laufen ein. — Wird das Gehen und Laufen in intermittierender Weise, in Verbindung mit einem Liedchen, ausgeführt, so resultiert jene harmonische Verbindung von Denken und Handeln, welche die lineale Gleichheit des allgemeinen Fortschrittes schafft. Der Ton regt das rhythmische Element der Bewegung an, die körperliche Bewegung ruft ihrerseits wieder den aufjauchzenden, freudigen Ton hervor.

I.

Die Vorbereitung für das Einüben der Lieder ist schon in dem Abschnitte über die Bewegungsspiele behandelt worden; was die Art und Weise betrifft, in welcher das Einüben selbst im Kindergarten geschehen soll, möchte ich Folgendes empfehlen:

Vor allem zeige die Kindergärtnerin ihren Zöglingen durch eigenes Beispiel, wie man die Töne ansetzt; dies muss vorerst durch ein kleines Lied geschehen, das sich in den einfachsten Tonverhältnissen — etwa innerhalb einer Quart — bewegt, wie folgendes Beispiel zeigt:



Dabei sollen die Kinder wiederholt aufmerksam gemacht werden, dass sie, wie die Kindergärtnerin selbst, Ton und Silbe auf der Zungenspitze sitzen haben müssen.

Für den Anfang rathe ich, kurze, einfache Lieder im Dreiviertel=Takt, Allegretto=Tempo und in der mittleren Stimmlage (welche auch für die Folgezeit beibehalten werde) zu wählen.

Zuerst singe die Kindergärtnerin in deutlichster Weise, streng im Takte und nicht zu laut das Lied; darauf stelle sie die Frage: „Nun, Kinder, habt ihr euch das Lied gemerkt?“ — Es werden gewiss manche darunter sein, welche mit „Ja“ antworten. — „Nun, vielleicht habt ihr etwas davon wieder vergessen; ich werde es nochmals vorsingen, aber passet gut auf!“ — „Nun, wisset ihr es jetzt?“ — „Wer von euch kann es allein singen?“ — Es meldet sich gewiss eines oder das andere. — „Aber nein, wir wollen zuerst alle zusammen das Liedchen singen; ich werde euch alle anschauen, und wer es am besten singt, darf es dann allein singen; also sehet auch ihr mich alle fest an, und wenn ich mit dem Kopfe winke, fangen wir alle miteinander an; aber, Kinder, schreit nur nicht; hübsch leise, so wie ich es euch vorgesungen!“

Nun ist die Aufmerksamkeit eine gespannte. Man lässt jetzt das Lied 2—3mal hintereinander in gleicher Weise singen, dann wählt man eines der begabteren Kinder, ermuthigt es und lässt es das Lied singen. Man wechselt einigemale mit Knaben und Mädchen ab; — die gut gesungen haben, muss man loben.

„Nun wäre ich doch neugierig, ob es die Knaben ohne die Mädchen singen können; die Mädchen setzen sich nieder und hören aufmerksam zu.“ Haben die Knaben leidlich gut gesungen, so lobt man sie und spricht die Überzeugung aus, dass die Mädchen eben so gut singen werden. Diese müssen es nun allein, aber schon stärker, frischer vortragen. Hierauf lasse man alle zusammen singen und das Lied einigemale wiederholen, verbessere aber jeden etwa vorkommenden Fehler

augenblicklich und halte streng darauf, dass nicht geschrien werde, was man am besten dadurch erzielt, dass man ein etwa zu hoch gelegenes Lied etwas tiefer transponiert, oder, wenn die Endtöne trotzdem zu weit auseinanderliegen, die Kinder weniger stark singen lässt.

Es versteht sich von selbst, dass das bisher angegebene Verfahren vielen Veränderungen nicht nur unterliegen kann, sondern geradezu unterliegen muss, will man anders die Kinder in frischer Laune und Aufmerksamkeit erhalten. Die fähige, das kindliche Gemüth richtig erfassende Kindergärtnerin wird, indem sie den Kern der Methode in sich aufnimmt, bei einiger praktischen Übung die Form dem jeweiligen Bedürfnisse anzupassen wissen.

Das hier Gesagte gilt vornehmlich für jene Kindergärtnerinnen, welche in öffentlichen oder Privatkindergärten wirken; Kindergärtnerinnen, welche in der Familie wirken, haben theilweise ein anderes Verfahren zu beobachten. Beim Beginne ihrer Wirksamkeit im Hause darf die Kindergärtnerin weder sogleich singen, noch auch die ihr anvertrauten singfähigen Kinder zum Singen anhalten; ihre erste Aufgabe ist die, sich die Neigung der ihr Anvertrauten zu gewinnen; erst nach Verlauf von 8—10 Tagen kann sie in Gegenwart der Kinder ein Liedchen für sich singen; das thue sie dann öfter, 5—6 Tage hintereinander und verspreche als Belohnung für die braven Kinder, sie auch ein Liedchen zu lehren. Hier nimmt nun das Einüben eine etwas abweichende Form an. Im öffentlichen Kindergarten zieht ein Stimmchen das andere mit, und was das einzelne Kind noch nicht fasst, macht es sich nach öfterem Singen im Chore zueigen. Im Hause ist es vor allem die Aufgabe der Kindergärtnerin, durch öfteres Vorsingen das schlummernde musikalische Gedächtnis des Kindes zu wecken, seinen Wunsch und die Begierde, ein Liedchen mitsingen zu können, zu erregen. Man darf anfänglich mit dem Kinde nicht viel, nur ganz kurze Strophenliedchen mit kindlichem Texte singen. Wenn das Kind einmal die Liedchen selbständig rein singen kann, muss die Kindergärtnerin es allein singen lassen; nur in dem Falle, wenn das Kind wieder Fehler macht, muss die Kindergärtnerin neuerdings solange mitsingen, bis das Lied rhythmisch und melodisch rein klingt. Im übrigen ist das vorher bezüglich des Einübens der Lieder im Kindergarten Gesagte sowie das Nachfolgende zu beachten.

Hier also bloß noch einige allgemeine Bemerkungen. Der musikalische Sinn des Kindes fasst am besten die verschiedenen Tonverhältnisse, wenn dieselben in einer Färbung erklingen, die seiner eigenen Stimmgattung

am nächsten steht. Deshalb ist es immer wohlgethan, wenn man Lieder, sobald sie nur halbwegs von den Kindern aufgefasst sind, von einzelnen befähigtern unter denselben häufig singen lässt; wenn da Fehler vorkommen, so findet die Kindergärtnerin, indem sie die gewöhnlich bei schwierigen Tonwendungen oder in der Aussprache der Textesworte sich bemerkbar machenden Fehler bespricht und corrigiert, sogleich Gelegenheit, das betreffende Lied nach musikalischer und sprachlicher Seite vollkommen richtigzustellen. Es ist dies aus dem Grunde höchst wichtig, weil Fehler inbezug auf die Tonverhältnisse wie auf die Wortwiedergabe, einmal hineingesungen, nicht leicht wieder herausgefeilt werden können; sie erben sich fort, von einem Kinde auf das andere, und es gibt dagegen nur ein Mittel, nämlich solche einmal unrichtig eingeübte Lieder so lange ganz auszuschließen, bis das Kindermaterial ein völlig neues geworden — also ungefähr 2—3 Jahre.

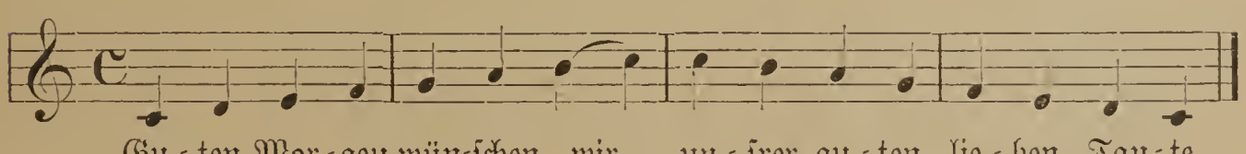
Es ist eine absolute Nothwendigkeit, dass die Kinder die Textworte jener Lieder, welche sie singen sollen, genau auswendig wissen, sonst wird man dabei nie recht vorwärts kommen.

Haben nun die Kinder auf die früher angegebene Weise ein Lied erlernt, so schreitet man zu einem zweiten gleichen Charakters. Diese Übungen müssen 3—4 Wochen lang täglich fortgesetzt werden; dabei sehe man streng auf festen Takt und darauf, dass die Kinder nicht gar zu laut singen.

Dann kann man zu den verschiedenen Arten der Spiellieder übergehen; mit den Marschierliedern beginne man erst später und wähle zuerst solche, welche sich im zweitheiligen Rhythmus bewegen.

Beim Einüben der Spiellieder beobachte man folgenden Vorgang. Man lehre zuerst die Textesworte genau, zeige mehrmals die auszuführenden Bewegungen, singe hierauf das Lied und zeige, bei welchen Stellen des Liedes und in welcher Weise diese Bewegungen ausgeführt werden müssen; das weitere Verfahren ist schon früher beschrieben worden.

Des Morgens, sobald alle Kinder versammelt sind, können die ersten Töne, welche die Kinder singen, die folgenden sein:



Kindergärtnerin: „Guten Morgen wünsch' ich euch, meine guten, lieben Kinder!"

Manche lassen diese Scala anstatt mit Wort- mit Ziffernsilben von 1—8 singen; ich bin damit nicht einverstanden, weil die Kinder bei den Silben 1 und 5 die Zunge an den Gaumen andrücken, bei 2 und 3 den Mund weit aufreißen und kreischen und bei s i e b e n Nasenlaute hören lassen, resp. die zweite Silbe verschlucken, dann bei a ch t das zweigestrichene C, diesen für die Kehle des kleinen Kindes ungewohnt hohen Ton, auf den Buchstaben a—cht gesungen, nicht denken können, also schreien müssen, was dann zweimal nacheinander geschieht, indem dieselbe Scala in unmittelbarer Folge von oben wieder zurückgesungen werden muss.

Wenn nach diesen Andeutungen mit Ernst und Ausdauer vorgegangen wird, so wird jede Kinderschar nach 2—3 Monaten rhythmisch und bezüglich der Intonation sicher und rein singen.

II.

Wie sollen die Stimme und die musikalische Befähigung der Kindergärtnerin beschaffen sein, wenn diese in nützlicher Weise wirken soll?

Ein gesunder Kehlkopf, ein heller, dünner, auf der Zungenspitze leicht ansprechender Mezzosopran, der Umfang vom kleinen h bis zum E; — das muss vor allem vorhanden sein: damit singt man aber ein Lied noch nicht g u t. Um ein Lied nach seiner musikalischen Beziehung den Kindern gut vorzusingen, dazu gehört, abgesehen von einem bestimmten Grad musikalischen Könnens, auch eine ausgesprochene musikalische Befähigung. Man muss imstande sein, das Eigenartige, ich möchte sagen, die Pointe, die in allen Fasern, aus allen Nähten eines Liedes leuchtet und hervorquillt, in sein eigenes musikalisches Sein aufzunehmen, um bei der Wiedergabe aus einem Gusse herauszuarbeiten.

Dazu gehört ein gutes musikalisches Ohr, Tonsinn oder Tonempfindung und ein richtiges rhythmisches Gefühl. Gewöhnlich greifen diese drei Eigenschaften ineinander, und wo eine fehlt, fehlen auch mehr oder minder die anderen; wo aber eine vorhanden ist, kann man so ziemlich auf alle rechnen. — Kommt zu diesen Fähigkeiten dann noch ein leicht auffassendes, richtig behaltendes Gedächtnis, eine gute, auf den Standpunkt des Kindes sich stellende Manier (die aber mit festem Ernste gepaart sein muss), so kann man getrost die Befähigung der Kindergärtnerin in musikalischer Beziehung als vorhanden annehmen.

Aber alles das vorausgesetzt, würde man doch sehr irren, wenn man eine derart musikalisch ausgestattete Kindergärtnerin schon für durchaus geeignet hielte, den ihr anvertrauten Kindern den Gesang mit Hilfe

ihrer Stimme allein beizubringen. Will man das Kind ein Lied rein und rhythmisch singen lehren, so muss man ein musikalisches Instrument zuhilfe nehmen. Allerdings ist die menschliche Stimme das schönste musikalische Instrument, aber leider zu vielen Schwankungen unterworfen; einen Halt in der Intonation kann man nur durch ein zweckmäßiges Hilfsinstrument erzielen; auch hat die Frauenstimme, obgleich sie der Kinderstimme viel näher steht als die Männerstimme, noch lange nicht den Timbre der Kinderstimme, welche im Sechzehnfußton erklingt.

Wenn wir nun angeben sollen, welches Hilfsinstrument uns am zweckmäßigsten erscheint, so müssen wir vor allem die Violine nennen. Die Violine hat, wie sie überhaupt alle Toncharaktere in sich vereinigt, alle Vorzüge, die wir von einem Hilfs- und Begleitungsinstrumente, sowohl des Volksschul- wie des Kindergartengesanges, beanspruchen; der Ton ist scharf, spricht präcis an, kann beliebig gehalten, angeschwellt und abgedämpft, bald in neckischer Weise, bald im langgedehnten Choralcharakter erklingen; die Melodie kann stets mit den nothwendigsten einfachen Begleitungsformen verwebt werden, ohne dass das aufhorchende Kind je im Zweifel darüber ist, welche Stimme melodieführend und welche bloß Begleitungsfigur ist.

Beim Clavier und Harmonium, den außer der Violine gebräuchlichsten Hilfsinstrumenten für den Gesang aller Art, treten viele Mängel zutage. Einen Hauptfehler bilden die wenn auch leisen Verstimmungen der einzelnen Töne; die Kinder gewöhnen sich da gleich anfänglich an unreines Singen. Beim Clavier erklingt der Ton abgebrochen, ohne jedwede Modulation; um es einigermaßen brauchbar zu gestalten, muss man mit ganzer Begleitung arbeiten, was aber bei den kleinen Zöglingen des Kindergartens ganz unzweckmäßig wäre; die tieferen Bässe — vom kleinen g abwärts — sind beim Gesang kleiner Kinder völlig unbrauchbar. Das Harmonium ist in der Volubilität seines Klanges zu schwerfällig; will es heiter scheinen, so macht es — der Vergleich sei mir gestattet — den Eindruck eines auf Jahrmärkten sich producierenden tanzenden Bären.

Was beim Clavier inbezug auf die unreine Stimmung gesagt worden, findet in noch höherem Maße seine Anwendung auf das Harmonium. Dort ist der Ton und der Accord unrein im Anschlag und Nachklang, hier in der ganzen Fülle der immer forttönenden Accorde oder Tonverbindungen. Die Bässe des Harmoniums beherrschen stets in unbrauchbarer Weise die mittleren und oberen Tonreihen. Der eigentliche Vorzug des Harmoniums tritt nur bei Kinderfesten, aber da in charakteristischer

Weise, zutage; es deckt da nämlich durch seine massive Klangwirkung alle Schwächen und Fehler, alle Gesangssünden der kleinen Sängerschar. Weiters spricht noch ein sehr wichtiges Moment zu Ungunsten des Claviers wie des Harmoniums, und zwar die Gebundenheit, die nothwendig eintretende Unbeweglichkeit des oder der Lehrenden.

Beim Gesangunterricht muss der Lehrende jedes Kind vollkommen im Auge haben, alle Bewegungen mit scharfem Blick controlieren; er muss sich jeden Augenblick von einem Ende bis zu jedem beliebigen Punkte bewegen können, hier aufmunternd, da mit einem Blicke strafend: das Kind muss es fühlen, dass jede Nachlässigkeit augenblicklich bemerkt, jede Unart augenblicklich bestraft werden kann.

Das Kind des Kindergartens ist sehr dankbar für die Liebe der sich mit ihm Beschäftigenden; eine Kindergärtnerin, die sich während des Einstudierens der Lieder mitten zwischen den Kindern bewegt, wird mit ungleich mehr Erfolg wirken, als jene, welche, an ein schwerfälliges Instrument gefesselt, unbeweglich und exponiert den Kleinen gegenübersitzt.

Das Resumé unserer Darlegung wäre also Folgendes: Die Kindergärtnerin kann schon aus Gesundheitsrücksichten nicht mit ihrer Stimme allein, wenn letztere auch noch so geeignet und geschult wäre, den Gesang im Kindergarten auf zweckentsprechende Weise leiten; es gehört unbedingt ein Hilfsinstrument dazu. Dieses soll im Kindergarten bloß unterstützend wirken, unterstützend sowohl für die singenden Kinder wie für die singende oder auch nicht singende Kindergärtnerin; es soll also die Melodie *rein*, *präcise* und *gehalten*, in Verbindung mit einer zweiten Stimme mitspielen. Eine andere oder weitere musikalische Aufgabe hat das Hilfsinstrument im Kindergarten absolut nicht. Unter den drei hierbei in erster Linie in Betracht kommenden Instrumenten: Clavier, Harmonium und Violine, ist aus den angeführten Gründen nur die letztere völlig geeignet, als praktikables Hilfsinstrument, als ein rechtes Lehrmittel für den Gesang im Kindergarten verwendet zu werden.

Ich befürworte daher, in der Voraussetzung, dass die Kindergärtnerinnen einen zweijährigen Lehrcurs durchmachen, die Aufnahme des Violinspiels als obligaten Lehrgegenstand für dieselben.

VI. Der Verkehr des Kindes mit der Natur.

Der unmittelbare, geistesgegenwärtige Verkehr des Menschen mit der Schöpfung muss wieder hergestellt werden.

Franz Baco.

„Wie die Menschheit an ihrem Lebensmorgen die Sprache der Natur deutlich vernahm und darin die Stimme Gottes hörte, so auch das Kind. In den tausend Stimmen der Natur hört es Gottes Wort, und erhabene Wahrheiten drücken die erste Spur in seine Seele. Der murmelnde Bach erzählt ihm die schönsten Märchen; die Blumen grüßen es als Schwester und Bruder und tauschen lächelnde Blicke mit ihm aus; Schmetterlinge und Insecten sprechen ihm eine bekannte Sprache, und Vögel singen ihm immer neue Poesie ins Herz. — In dieser Welt der Schönheit und des Gottesfriedens soll die junge Brust sich erweitern und erstarken, um in späteren Jahren nicht von der Last des Staubes in der Menschenwelt erdrückt zu werden und unzerstörbaren Glauben und unerschütterliches Vertrauen in Gottes Vatertreue zu gewinnen." *)

Diese Welt „der Schönheit und des Gottesfriedens" findet der Zögling des Kindergartens in dem Garten, der dieser Anstalt nicht fehlen darf, wenn sie ihren Namen verdienen, wenn sie ihren Zweck, Herz und Gemüth des Kindes für alles Gute und Edle empfänglich zu machen wahrhaftig erfüllen soll.

Während das Kind bei allen Beschäftigungen eine Thätigkeit entfaltet, deren Gelingen von dem Maße seiner eigenen Kraft und Geschicklichkeit abhängt, ist sein Schaffen hier ein bloßes Bestellen, gleichsam ein Vorbereiten. Das, was hier werden, sich entwickeln soll, liegt nicht mehr allein in unseren Händen, sondern hängt von dem Segen des Himmels ab. Die Ahnung eines höheren Waltens wird in dem Kinde geweckt und damit die Erkenntnis seines Abhängigkeitsverhältnisses zu Gott begründet, Fröbel will jedoch auch aus Gründen des geselligen und bürgerlichen Zusammenlebens mit dem Kindergarten einen Garten für die Kinder verbinden. — „Der Mensch, das Kind, als Glied der Menschheit, muss nämlich auch frühe, wie als Einzelner und Einzelnes, so als Glied eines größeren Gesammtlebens nicht nur erkannt und behandelt werden, sondern selbst sich als solches erkennen und bethätigen. Diese Wechselthätigkeit

*) B. v. Marenholtz-Bülow, Das Kind und sein Wesen. 2. Heft, S. 25, Berlin, Habel, 1868.

zwischen Einzelnem und Einigem, Glied und Ganzem spricht sich aber nirgends schöner, lebensvoller und bestimmter aus, als in gemeinsamer Natur- und Gewächspflege, als in gemeinsamer Abwartung eines Gartens, worin sich eben das Verhältnis des Allgemeinen zum Besondern klar zeigt."

Zu diesem Ende wird der ganze Garten, der am zweckmäßigsten die Form eines Rechtecks bekommt, in zwei Theile getheilt, ein Theil für die Gesammtheit, der andere für die einzelnen Kinder bestimmt. Die Kinder sollen in dem Garten diejenigen Pflanzen kennen lernen, welche den nächsten Bedürfnissen genügen, also die Feldgewächse und die Gartengewächse im engeren Sinne. Der allen zugehörige Theil würde also in Garten- und Feldland zerfallen.

Das Gartenland theilt sich wieder in den Blumen- und in den Gemüsegarten, das Ackerland in das Land für Getreide, Hülsenfrüchte, Knollen-, Rüben-, Krautgewächse und Futterkräuter.

Nach der Größe des zur Verfügung stehenden Raumes gibt man von dem für die Einzelnen bestimmten Theile jedem Kinde ein Beet allein, oder zweien ein solches gemeinsam. Das letztere hat übrigens noch den Vortheil, dass Verträglichkeit gelehrt und Gemeinsinn gefördert wird.

Die eigentliche Bodenbearbeitung (graben und düngen) muss von Erwachsenen besorgt werden, aber säen, stecken und pflanzen, begießen und jäten sollen die Kleinen allein und nach eigenem Belieben.

Wo jedoch die Zahl der Kinder so groß ist, dass man ihnen nicht besondere Beete anweisen kann, ist der Garten in folgende Partien zu theilen: 1. In einen Sandplatz mit einem Zeltdache oder schattigen Bäumen, zur Ausführung der Kreisspiele im Sommer. 2. Einen mit Bäumen und Sträuchern eingefassten Grasplatz zu den anderen Bewegungsspielen. 3. Den eigentlichen Garten für Blumen und Früchte. Vor allem darf ein Sandhaufen, der so gerne gesuchte Einigungspunkt der Kinder, nicht fehlen. Dieser Sand muss recht frei liegen, damit die Sonne stark auf ihn einwirken kann; denn hierdurch empfängt er eine für die Gesundheit sehr wohlthätige Kraft.

Die Zugabe von lebendigen Geschöpfen ist für den Garten höchst wünschenswert. „Nächst dem Mond," so bemerkt Berthold Sigismund*), „sind die Thiere die ersten Naturdinge von Interesse für das Kind. Der Säugling beobachtet die Bewegungen der Katze und des Vogels mit gespannter Aufmerksamkeit; ehe er Worte nachspricht, beginnt er

*) Die Familie als Schule der Natur. Leipzig, Keil, 1857.

Thierstimmen nachzuahmen und mit Thieren zu spielen." Wenn das Kind in der Pflanze das Wachsthum, die Entwicklung von innen heraus wahrnimmt, so zeigt sich ihm bei den Thieren ein entwickelteres Leben mit willkürlichen Äußerungen, freier Bewegung und Kundgebung von Lauten. Die freundlichen Vögel werden im Frühlinge nicht ausbleiben, sie werden sich in Büschen und an Bäumen ansiedeln, ihre Nester bauen und die Kinder durch ihren Gesang entzücken, durch ihr Gezwitscher fröhlich stimmen. Die jeden Garten belebenden Schmetterlinge, Bienen, Käfer, Raupen und Würmer werden von den Kindern beobachtet und, je nachdem sie nützen oder schaden, gehegt oder entfernt. Wenn es indes die Umstände irgend gestatten, so geselle man den genannten, sich von selbst einstellenden Gästen aus der Thierwelt noch einen oder einige Vierfüßler, etwa ein Lämmchen, eine Ziege, eine Kaninchenfamilie oder einiges Federvieh, wie Hühner, Enten oder gar einen Pfau bei, und die Kinder werden mit jubelnder Freude und zärtlicher Sorgfalt deren Wartung übernehmen. Wo aber der Raum hierzu fehlt, werden ein Kanarienvögelchen im Bauer oder einige Goldfischchen in einer Schale Wasser den Verkehr der Kinder mit der Thierwelt vermitteln.

Wer wird den segensreichen Einfluss einer solchen Garten- und Thierpflege auf das spätere Leben der Kinder bezweifeln? Es hieße die Kindesnatur verkennen, wollte man von dem Umgange mit den organischen Wesen für die Entwicklung des Gefühls und des Willens nicht mindestens ebenso bedeutende Erfolge erwarten, als von der Beschäftigung mit den todten Spielmitteln für die Entfaltung und Ausbildung der Erkenntnisvermögen. Sollten auch nicht alle Zöglinge des Kindergartens einmal enthusiastische Naturfreunde werden, so wird doch sicherlich die Zahl der Baumfrevler und Thierquäler sich vermindern und die früh gewonnene Lust am Schonen, Pflegen und Verschönern die nachhaltigste Wirkung für das ganze Leben nicht verfehlen.

Äußere Einrichtung des Kindergartens.

(Nach einem Referate des k. k. Landes-Schulinspectors Herrn Dr. F. J. Kretschmeyer.)

Ein zweckentsprechend eingerichteter Kindergarten erfordert folgende Räumlichkeiten: a) einen Bewegungssaal, b) einen Beschäftigungssaal, c) ein Vorzimmer als Ablegeraum (Garderobe), d) einen Garten oder geschützten Hofraum.

Sämmtliche Localitäten sollen ebenerdig gelegen sein und aneinander grenzen.

Die Wohnung der Kindergärtnerin, wo ihr eine zur Verfügung gestellt wird, soll mit den Räumen des Kindergartens in keiner unmittelbaren Verbindung stehen.

Der Bewegungssaal hat am besten die Form eines Rechteckes. Unregelmäßige Räume, deren Wände schiefe Winkel bilden, eignen sich am wenigsten. — Er soll höchstens 50 Kindern Raum zur Bewegung bieten. Die Verordnung des österreichischen Unterrichtsministeriums vom 21. Juni 1872 weist einer Kindergärtnerin 40 Kinder als das Maximum zu; wollte man in einem Saale 80—100 Kinder, wenn auch unter zwei Kindergärtnerinnen, vereinigen, so müsste diese Masse den Nutzen des Kindergartens ganz illusorisch machen. Es wäre viel besser, daran festzuhalten, dass nicht mehr als höchstens 50 Kinder gleichzeitig in einem Saale beschäftigt werden, als dass Säle eingerichtet werden, welche für 80 und 100 Kinder Raum bieten.

Rechnet man für ein Kind $^2/_3\ m^2$ Bewegungsraum, so ergibt sich für den Bewegungssaal ein Bodenausmaß von circa $34\ m^2$. Die Höhe sollte $3{\cdot}5\ m$ nicht übersteigen; denn in allzu hohen Räumen ist es den Kindern ungemüthlich, fühlen sie sich nicht heimisch.

Die Wände seien nicht grell weiß getüncht, sondern gefärbelt; am meisten empfiehlt sich die taubengraue Farbe, am mindesten die grüne. Ringsherum sollen die Wände mit einer braun angestrichenen Holztäfelung von etwa $1\ m$ Höhe, vom Fußboden an gerechnet, versehen sein. Die Kanten dieser Holztäfelung bei den Fensternischen seien nicht rechtwinkelig, sondern abgerundet.

Der Boden soll rein und eben, aber nicht glatt sein; daher ist das Tränken desselben mit öligen Substanzen, um den Staub leichter zu beseitigen, oder das Einlassen nicht zu empfehlen. Die reine, blankgescheuerte Diele ist der beste Boden für die Kleinen.

Betreffs der Lage der Fenster, sowie deren Zahl und Größe genügt es, daran zu erinnern, dass zu viel wie zu wenig Licht von Nachtheil ist, und dass Säle, die von drei Seiten Licht erhalten, ungeeignet sind.

Eine zweckmäßige Ventilationsvorrichtung darf nicht fehlen, wenn auch fleißiges Lüften der Räume in Abwesenheit der Kinder das beste Ventilationsmittel ist.

Der am besten von außen zu beheizende Ofen soll eines Schutzmantels nicht entbehren.

An Einrichtungsstücken für den Bewegungssaal sind erforderlich:

Lange Bänke mit Rücklehnen an den Wänden. Höhe des Sitzes 29 *cm*, Breite desselben 20 *cm*, Höhe der Rücklehne 41 *cm* in einem Winkel von circa 93° zum Sitzbrett geneigt. Die Länge der Bänke richtet sich nach der Wandlänge. Sie tragen braunen Anstrich; alle Kanten und Ecken seien abgerundet.

Die Wände des Saales sollen mit den Bildnissen des Herrscherpaares geziert sein; sie können auch Bilder für die Anschauungsübungen oder Kinderarbeiten zeigen; doch vermeide man dabei jede Überladung.

Eine Uhr mit großem Zifferblatt und Schlagwerk und ein Thermometer vervollständigen die Einrichtung des Bewegungssaales.

Der Beschäftigungssaal kann kleiner sein als der Bewegungssaal. Was inbezug auf die Farbe der Wände und deren Verkleidung, den Fußboden, das Einfallen des Lichtes und die Ventilationsvorrichtung oben gesagt wurde, gilt in gleicher Weise von dem Beschäftigungssaal.

An Einrichtungsstücken für diesen Raum sind erforderlich:

1. Subsellien. Inbezug auf die Subsellien des Kindergartens gibt es verschiedene Ansichten und Meinungen. Köhler in Gotha hatte — nach Fröbel'scher Idee — keine Subsellien im Kindergarten, sondern lange Tische, an welchen die Kinder je sechs und sechs einander gegenübersaßen. Bald erhob sich gegen diese Einrichtung der Vorwurf, dass die Kinder bei den Besprechungen Kopf und Körper schief halten müssen, um die Kindergärtnerin, die Anschauungsobjecte oder die Tafel zu sehen, dass das Licht für einen Theil der Kinder von der unrechten Seite einfalle u. s. w., und man verlangte für den Kindergarten Schulbänke. Köhler vertheidigte die alte Einrichtung, widerlegte alle Einwendungen und wies darauf hin, dass die Isolierung der Kinder, wie sie der Schulunterricht braucht und fordert und mit der Schulbank zu erreichen sucht, den Zöglingen des Kindergartens abträglich ist. Nicht Isolierung, sondern Vereinigung der Kinder bei all ihrem Thun sei Aufgabe des Kindergartens, deren Erfüllung durch die hintereinanderstehenden Reihen der Schulbänke unmöglich wird.

In der That benützen die Kindergärten in den deutschen Staaten noch heute die Fröbel'sche Tischplatte. Es dürften sich noch mehr und gewichtigere Gründe für die Beibehaltung dieser Tische erbringen lassen, wenn man die Arten der ruhigen Beschäftigung der Kleinen und die Hauptzwecke der Anstalten für das vorschulpflichtige Alter ruhig erwägt. Wir brauchen uns jedoch nicht in die Beleuchtung der Gründe einzu-

lassen, die für und gegen die Fröbel'sche Tischplatte ins Feld geführt werden, weil wir ein Mittel vorschlagen, das die Vortheile der Tischplatten mit jenen der Schulbänke vereint, nämlich zweisitzige Subsellien oder Bänkchen. Die leichte Beweglichkeit derselben ermöglicht es der Kindergärtnerin und der Wärterin, ohne nennenswerten Zeit- und Kraftaufwand Reihen zu bilden, wie sie zu Unterrichtszwecken geeignet erscheinen, oder aber die Tischplatte herzustellen, an der die Kinder einander gegenübersitzen. Die größere Transportfähigkeit erleichtert ihre Übertragung in den Garten oder in den Hofraum zur Sommerszeit und wird sich insbesondere für Kindergärten, die im Raume beschränkt sind, vortheilhaft bewähren.

Diese zweisitzigen Subsellien, die bereits im Kindergarten der k. k. Lehrerinnenbildungs-Anstalt in Wien eingeführt sind, haben eine Länge von 1·2 *m* und eine Höhe von 45 *cm*; der Sitz, 29 *cm* hoch und 20 *cm* breit, ist mit einer Rücklehne von 45 *cm* Höhe versehen und mit dem vorderen Theile der Bank verbunden; die Breite der Bankplatte beträgt 34 *cm*, der Abstand von der Platte bis zur Rücklehne 30 *cm*; die Seitenbretter, die das Pult und den Sitz tragen, müssen Ausschnitte bis zu 30 *cm* zeigen, um das Verlassen der Bank zu erleichtern. Alle Ecken und Kanten der Bank sind abzurunden.

2. Zwei Schränke mit Querfächern, von welchen einer zur Aufbewahrung der Kinderarbeiten, der zweite zur Unterbringung der Anschauungsmittel und des Beschäftigungs-Materiales zu dienen hat. Die zweckmäßigste Einrichtung dieser Schränke kann wohl am besten der individuellen Einsicht überlassen bleiben.

3. Eine Holz- oder Kautschuktafel mit transportablem Gestelle. Die Tafel darf nicht an einer Wand befestigt sein, damit es der Kindergärtnerin möglich werde, ihr jeweilig den passendsten Platz anzuweisen. Stigmen in rother Farbe sind an der Tafel in einer Entfernung von 10—15 *cm* anzubringen.

4. Ein Tisch für die Kindergärtnerin, der am besten in einer Zimmerecke postiert ist, den jedoch die Kindergärtnerin nicht als Katheder anzusehen hat.

5. Ein Gestelle für Töpfe oder Holzkübel, in denen Blumen und andere Gewächse von den Kleinen gepflegt werden.

6. Einige Stühle für Erwachsene.

Das Vorzimmer, mit den beiden Sälen in Verbindung stehend, dient zunächst zum Ablegen der Kleider; in unmittelbarer Verbindung mit demselben sollen die Aborte sein.

An Einrichtungsstücken hat dasselbe zu enthalten:

1. Kleidergestelle mit Holznägeln, so dass jedem Kinde ein Nagel zugewiesen werden kann.

2. Einen Waschtisch.

3. Einen langen Tisch ohne Schublade mit zwei fachartig angebrachten Unterplatten zum Aufbewahren des etwa mitgebrachten Frühstückes der Kleinen oder anderer Dinge.

Über den Garten ist im vorigen Capitel ausführlich gesprochen worden.

Die geschilderten Räume werden auch einem Kindergarten für 80—100 Kinder mit zwei Kindergärtnerinnen vollkommen genügen, indem bei Feststellung des Beschäftigungsplanes darauf Rücksicht genommen werden kann, dass, während die eine Hälfte der Kinder unter Leitung einer Kindergärtnerin im Beschäftigungssaale thätig ist, die andere Hälfte im Bewegungssaale weilt und umgekehrt.

Kindergärten, die mehr und größere Räume als die angeführten haben und mehr als 100 Kinder vereinigen, hemmen und erschweren die erziehliche Thätigkeit der Kindergärtnerin, ja legen das Princip der Familienerziehung, das doch das erste und oberste aller Kindergartentheorie ist, völlig lahm. Kann der Kindergarten seinen Zöglingen nicht mehr bieten als Schutz und Beaufsichtigung — und mehr wird ein solches Institut, das über 100 Kinder aufnimmt, nicht bieten können — dann ist er nur dem Namen nach ein Kindergarten und nicht nach seinem inneren Wesen und Gehalt.

Insbesondere sollte bei Vermehrung der Zöglinge eines Kindergartens weniger nach der Zahl der Kindergärtnerinnen gefragt werden als nach der Anzahl der Räume, welche den Kindern zur Benützung zugewiesen sind. Nicht der Umstand vielleicht, dass für 120 Kinder drei Kindergärtnerinnen bestellt sind, sondern die Rücksicht auf die Räume und deren Größe ist hier vor allem maßgebend.

Der Beschäftigungsplan des Kindergartens.

Wenn auch dem Kindergarten jede schulmäßige Einrichtung, welche den Kleinen einen unnatürlichen Zwang auferlegen würde, fernzubleiben hat, so muss doch eine gewisse Ordnung beobachtet und festgehalten werden, die zwischen der Freiheit in der Familie und der Gebundenheit

in der Schule vermittelt und den Übergang in die letztere erleichtert. Diese Ordnung bezieht sich nicht nur auf das Kommen und Gehen der Kleinen und auf die Anweisung bestimmter Plätze, sondern auch auf die Eintheilung der im Kindergarten vorzunehmenden Beschäftigungen und Spiele. Aber es kann darunter keineswegs eine vollständige Gleichförmigkeit in der Vertheilung der Thätigkeiten und der Beschäftigungsstunden an den verschiedenen Kindergärten gemeint sein, umsoweniger, als bei Feststellung dieser Ordnung auf örtliche und zeitliche Verhältnisse Rücksicht genommen werden muss.

So wird in Großstädten der Kindergarten von seinen kleinen Zöglingen der weiten Entfernung wegen nur einmal täglich besucht, in manchen Orten ist die Beschäftigungszeit auf vier (zwei Vor- und zwei Nachmittags-) Stunden, in anderen auf fünf Stunden täglich festgesetzt.

Auch die Jahreszeit hat für die Eintheilung der Beschäftigungen Bedeutung, da manche derselben zweckmäßiger im Winter, andere besser im Sommer vorgenommen werden. Außerdem sind die Kindergartenbeschäftigungen so zahlreich und mannigfaltig, dass deren Bewältigung in einer vorher bestimmt zugemessenen Zeit oft nur auf Kosten der geistigen und leiblichen Gesundheit der Kinder gefordert werden könnte.

Im allgemeinen sollten beim Entwerfen des Beschäftigungsplanes folgende Gesichtspunkte zur Geltung kommen:

1. Derselbe muss auf die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen der Kindergartenzöglinge Rücksicht nehmen.

Die Zöglinge des Kindergartens stehen im Alter von 3—6 Jahren. Der Grad ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung ist naturgemäß sehr verschieden, und es können also auch nicht allen gleiche Spiele und Beschäftigungen, gleiche Anschauungs- und Erzählstoffe geboten werden. Es werden darum gewöhnlich zwei Abtheilungen gebildet. Ist die Gesammtzahl der Kinder nicht höher als 40—50, so kann eine Kindergärtnerin beide Abtheilungen in einem Raume abwechselnd beschäftigen. Wird aber jene Zahl überschritten, so sollen die Abtheilungen räumlich getrennt und von zwei Kindergärtnerinnen beschäftigt werden. In jedem Falle kommen der unteren Abtheilung, welche Kinder von 3—5 Jahren umfasst, jene Beschäftigungen zu, die leichter sind und auf Concretes und Körperbildendes abzielen, also: Flechten nach den einfachen Gesetzen, Bauen mit der dritten Gabe, die Anfänge des Stäbchenlegens und Kettenschnüren, während die obere Abtheilung mehr mit jenen Mitteln beschäftigt werden soll, bei

denen das Material schwieriger zu behandeln ist, wie beim Stäbchenverbinden und Thonmodellieren, Werkzeuge gebraucht werden, wie beim Ausschneiden und Ausnähen, und die Beschäftigungen abstracter werden, wie das Verschränken, das Ringelegen, das Zeichnen.

2. Der Beschäftigungsplan muss genügende Abwechslung bieten.

Die mehr den Geist anregenden Materien müssen mit solchen abwechseln, die vorzugsweise den Körper in Anspruch nehmen; die in sitzender Stellung auszuführenden mit solchen, welche Bewegung fordern. Eine vernünftige Kindergärtnerin wird zwischen die anschaulichen Besprechungen und die formdarstellenden Beschäftigungen Bewegungsspiele setzen; sie wird nicht anhaltend singen lassen, aber sobald sie während der Beschäftigungen oder Besprechungen Abspannung oder Erschlaffung der Kinder bemerkt, diese durch Arm-, Hand- und Fingerübungen oder durch Anstimmen eines heiteren Liedes ermuntern und anregen.

3. Der Wechsel der Beschäftigungen darf nicht zu rasch erfolgen.

Die in vielen Kindergärten Deutschlands übliche Vertheilung der Beschäftigungen auf halbe Stunden ist unzweckmäßig. Das Auspacken des Materials, das Vertheilen und das spätere Einpacken desselben, sowie das Abwechseln der Beschäftigung mit dem Spiele und umgekehrt — dies alles nimmt mindestens 15 Minuten in Anspruch. Bei einer viertelstündigen Beschäftigung ist aber ein kleines Kind kaum im Stande, etwas hervorzubringen, was ihm jene Befriedigung gewährt, in der es einen Antrieb zu neuer Thätigkeit finden soll und kann; am wenigsten ist aber eine so kurze Zeit währende Beschäftigung geeignet, das Kind an Geduld und Ausdauer zu gewöhnen.

4. Es werde die rechte Auswahl der Beschäftigungen nach den Tages- und Jahreszeiten getroffen.

Die erste Vormittagsstunde ist für jene Gegenstände am meisten geeignet, welche Frische des kindlichen Geistes, Aufmerksamkeit und Sammlung fordern, und als solche erscheinen im Kindergarten die anschaulichen Besprechungen, die Einübung von Gedichten und Liedertexten. Später, wenn Sinn und Geist mehr zerstreut und die Kinder schon längere Zeit gesessen sind, bieten Bewegungsspiele eine angemessene Abwechslung und Erholung. Vorher jedoch lasse man in einer kleinen Pause ein leichtes Frühstück nehmen (das die Kinder entweder vom Hause mitbringen oder, wie in Volkskindergärten, von der Anstalt erhalten). In der letzten Vor-

mittagsstunde nehme man eine ruhige Beschäftigung vor. Eine solche Reihenfolge ist nicht nur deshalb nöthig, damit Bewegung und Ruhe abwechseln, sondern auch aus einer andern, gesundheitlichen Rücksicht. Die Kinder würden nämlich bei Verlegung der Bewegungsspiele auf die letzte Vormittagsstunde, wie sie in manchen Kindergärten vorkommt, besonders in der rauhen Jahreszeit zu leicht der Gefahr einer Erkältung auf dem Heimwege ausgesetzt.

In den Nachmittagsstunden ist das Kind zu geistiger Thätigkeit nicht aufgelegt, es ist ihm unmöglich, dabei auch nur kurze Zeit auszuharren und anhaltend aufmerksam zu sein. In diesen Stunden werden also am zweckmäßigsten jene Handarbeiten geübt, welche die Kinder nicht zu sehr anstrengen und ihnen eine angenehme Unterhaltung gewähren. Wenn die Kindergärtnerin dann Fingerspiele, Hand- und Armübungen folgen läßt und den Tag mit einer, die Aufmerksamkeit der Kinder fesselnden Erzählung beschließt, so hat sie ihre Tagesaufgabe in befriedigender Weise gelöst, und der Erfolg ihrer Thätigkeit tritt ihr in der zunehmenden geistigen Entwicklung ihrer Zöglinge und in deren Liebe zu ihr sichtbar entgegen.

Die Verschiedenheit der Hauptjahreszeiten macht gewisse Veränderungen in dem Beschäftigungsplane ganz von selbst nöthig. Manche Beschäftigung, wie Zeichnen und Ausnähen, wird an sehr trüben Wintertagen ausfallen und eine andere dafür gewählt werden müssen. Papierarbeiten, wie z. B. das Falten, lassen sich in der kalten Jahreszeit weit besser vornehmen als an heißen Sommertagen. — An sehr schönen Sommernachmittagen wird eine vernünftige Kindergärtnerin die Kinder lieber im Garten frei spielen, als in der Stube flechten oder legen lassen.

Endlich ist bei Aufstellung eines Beschäftigungsplanes daran festzuhalten, dass die Kinder höchstens 26 Stunden wöchentlich im Kindergarten zubringen sollen. Von diesen können 8 den Anschauungs- und Sprechübungen (die Einübung von Gedichten und Liedern mit inbegriffen) nebst Erzählungen, den Bewegungsspielen (Finger- und Freispiele mit inbegriffen) eben so viele Stunden, und den Beschäftigungen 10 Stunden angewiesen werden.

Der folgende Beschäftigungsplan ist für die beiden Hauptjahreszeiten mit Berücksichtigung zweier Abtheilungen (I. Kinder von 3 bis 5 Jahren, II. Kinder von 5—6 Jahren) in zwei Räumen entworfen. Derselbe soll als Muster, jedoch nicht als bindende Vorschrift dienen.

Beschäftigungsplan.

Für den Winter.

	Abth.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
9—12	I u. II	Anschauliche Besprechungen					
	I u. II	Bewegungsspiele*)					
	I	Bauen	Flechten	Stäbchenlegen	Bauen	Flechten	Bauen
	II	Flechten	Falten	Zeichnen	Flechten	Ausnähen	Thonmodelliren oder Stäbchen verbinden
2—4	I	Stäbchenlegen	Kettenschnüren		Stäbchenlegen	Steinchenlegen	
	II	Bauen	Stäbchen- oder Ringelegen		Bauen	Täfelchenlegen	
	I u. II	Fingerspiele			Fingerspiele		
	I u. II	Erzählen			Erzählen		

Für den Sommer.

	Abth.	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
9—12	I u. II	Anschauliche Besprechungen					
	I u. II	Bewegungsspiele im Garten					
	I	Bauen	Flechten	Stäbchenlegen	Bauen	Flechten	Stäbchenlegen
	II	Falten	Zeichnen	Flechten	Ausschneiden	Ausnähen	Zeichnen
2—4	I u. II	Freie Spiele			Freie Spiele		
	I	Erzählen			Erzählen		
	II	Bauen	Legen mit Steinen und Muscheln		Stäbchenknüpfen, Ringelegen	Verschränken	
	I u. II	Fingerspiele			Fingerspiele		

*) In Kindergärten, in welchen der Bewegungssaal für das gleichzeitige Spiel der beiden Abtheilungen nicht genug Raum bietet, müssen mit einer (besser mit der oberen) Abtheilung am Schlusse Bewegungsspiele vorgenommen werden, die Kinder aber eine Viertelstunde vor dem Entlassen ausruhen.

Die Pflichten der Kindergärtnerin.

a) Im Kindergarten.

1. Die Kindergärtnerin bringe ihren Zöglingen aufrichtige und hingebende Liebe entgegen.

Ohne Liebe sind alle, wenn auch noch so vortrefflichen Eigenschaften, alles Wissen und Können von keinem oder doch nur von geringem Werte; in der Liebe, in der aufrichtig herzlichen Zuneigung zur Kinderwelt müssen wir die Vorbedingung einer gesegneten Berufsthätigkeit erblicken. Nur die von warmer Liebe zu ihren Schützlingen erfüllte Kindergärtnerin ist zu einem erfolgreichen Einwirken auf dieselben befähigt; nur sie besitzt die unschätzbare Kunst oder kann sie doch leicht erwerben, sich zu den Kindern herabzulassen, deren Natur zu erfassen und sich derselben anzuschließen.

Diese Kunst ist für die Erzieherin überaus wichtig und verbürgt ihren Bemühungen einen glücklichen Erfolg. Hinabsteigen müssen wir zu dem Kinde, auf seine Anschauungsweise, seine Gedanken und Gefühle eingehen, wenn es uns willig folgen und aus dem Umgange mit uns Nutzen ziehen soll. Andererseits dürfen aber bei allem Bemühen, zu dem geistig engen Gesichtskreise des Kindes herniederzusteigen, gewisse Grenzen nicht überschritten werden. Vergessen wir es ja nicht einen Augenblick, dass wir uns zu ihm hinabbeugen, um es allmählich zu uns emporzuziehen! Die Kindergärtnerin hüte sich, in das Kindische zu verfallen, wo sie kindlich sein will und sein soll. Sie muss sich zur Durchführung ihrer Absichten eine gewisse Autorität sichern und von der Schwäche, die in dem Streben, noch kindlicher als das Kind selbst zu sein, sich äußert, ebenso frei bleiben als von jener gezwungenen Pedanterie, die in ihrer Unnatürlichkeit die Kinder nur abstößt. Dazu gehört ein gewisser Takt, den sich die Kindergärtnerin um so sicherer aneignen wird, je ernster sie die Pflichten ihres Berufes zu erfassen und ihnen gerecht zu werden bemüht ist.

2. Sie hüte sich vor Parteilichkeit in der Behandlung ihrer Zöglinge.

Das Herz der Kindergärtnerin soll allen ihr übergebenen Kindern gehören; sie soll alle mit gleicher Liebe umfassen. Eine Erzieherin, die es mit einer größeren Anzahl von Kindern zu thun hat, muss sich vor jeder Parteilichkeit, ja selbst vor dem Schein derselben hüten; denn nichts wirkt schneller zerstörend auf das gedeihliche Leben einer Erziehungsanstalt

ein, als wenn Erzieher oder Erzieherin Zöglinge bevorzugt und zurücksetzt, ohne dass von den Kindern, die hierfür ein außerordentlich feines Gefühl haben, ein hinreichender Grund, eine zwingende Veranlassung aufgefunden werden kann. Als etwas Begehrenswertes und Anzustrebendes, ja geradezu als Preis für das wetteifernde Bemühen aller ihrer Zöglinge mag die Kindergärtnerin ihre Liebe immerhin erscheinen lassen. Sie mag das folgsame und durch gutes Betragen sich auszeichnende Kind offen und vor allen loben und ihrer Liebe versichern, das unfolgsame und störrige dagegen tadeln und ihm nur für den Fall der Besserung diese Liebe in Aussicht stellen; das wird sicherlich die beste Wirkung üben. Dagegen verstößt es durchaus gegen jede gesunde Erziehungsmaxime und zeugt von oberflächlicher Auffassung oder gänzlicher Verkennung ihrer hohen sittlichen Aufgabe, wenn die Kindergärtnerin Kinder als ihre „Lieblinge" behandelt, die bloß durch ein gewinnendes Äußere oder gar nur durch ein besseres Kleid sich von anderen unterscheiden. — Wie nachtheilig für den Frieden und das gute Einvernehmen der Kinder solche Bevorzugungen wirken, die anderseits als Zurücksetzungen empfunden werden, leuchtet ein. Es bilden sich infolge derselben unter den Kindern die widerwärtigsten Eigenschaften, als: Eitelkeit, Dünkel und Überhebung auf der einen, gehässiges Wesen, Neid und Schadenfreude auf der andern Seite, und diese so früh erwachenden oder vielmehr geweckten üblen Neigungen entwickeln sich nach und nach zu unbezähmbaren Leidenschaften, die nur eigenes und anderer Unglück herbeiführen.

3. Sie habe Vertrauen zu der Natur des kindlichen Gemüthes.

Es ist dies für die Kindergärtnerinnen eine weit dringendere Pflicht, als für Lehrer und Erzieher der Kinder vorgeschrittenen Alters. Man muss nämlich Mangel an Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit beim Kinde von der Lügenhaftigkeit sehr wohl unterscheiden; ein Kind kann oft eine Unwahrheit sprechen, ohne es zu wissen und zu wollen. Die lebhafte Phantasie ist bei der im frühen Alter noch sehr gering entwickelten Urtheilskraft und dem noch mangelnden Vermögen, das Wahre vom Unwahren zu unterscheiden, häufig die natürliche Ursache, dass Kinder etwas für wahr und geschehen halten, was sie im wachen oder schlafenden Zustande geträumt haben. Diese Phantasie lässt ihnen oft ein subjectives (innerliches) Erlebnis als objectiv, als äußerliches Begegnis erscheinen. Wir dürfen deshalb dem Kinde nicht vorschnell mit Misstrauen begegnen, wenn auch zuweilen der Schein gegen

dasselbe spricht. Nichtsdestoweniger muss die Erzieherin einer solchen Erscheinung gegenüber sehr bedächtig vorgehen. Mangelt es hier an Aufmerksamkeit und Sorgfalt, so schleicht sich sehr leicht mit der Zeit auch die bewusste Unwahrheit ein, die dann unter weiterer begünstigender Vernachlässigung oder sonstigen Fehlgriffen die Kinder lügnerisch und im Gesammtcharakter fehlerhaft werden lässt. Die Kindergärtnerin wird, wenn sie ihre Zöglinge, wie es ja sein soll, in ihren Anlagen und Neigungen kennt, die Selbsttäuschung des Kindes von der bewussten Unwahrheit in den meisten Fällen zu unterscheiden wissen, und während sie die erstere nicht mit strenger Rüge ahnden, sondern zunächst unbeachtet lassen, im Wiederholungsfalle aber das Kind zur Besinnung, zur Erkenntnis seines Irrthumes zu bringen suchen wird, muss sie der bewussten Unwahrheit mit aller Strenge begegnen und dem Kinde das Unwürdige und Verabscheuungswerte der Unwahrheit, die schädlichen Folgen derselben für es selbst und für andere zum Verständnisse bringen.

4. Sie achte im Umgange mit ihren Zöglingen strenge auf ihr eigenes Betragen.

Eine Kindergärtnerin, die sich ihrer Laune und üblen Gewohnheiten ohne alle Selbstbeherrschung hingibt und auf ihr Äußeres nicht achtet, nachlässig in ihrer Kleidung oder eitel und putzsüchtig erscheint, hat keinen Begriff davon oder lässt es leichtsinnigerweise unbeachtet, wie scharfblickend das Kind ist, und wie schnell es selbst die kleinsten Schwächen seiner Erzieherin erkennt. Es beurtheilt nicht minder streng als ein älteres Schulkind jede Vernachlässigung der Berufspflichten. Eine gewissenhafte Kindergärtnerin wird daher schon aus diesem Grunde ihre Zöglinge keinen Moment aus den Augen lassen, etwa um sich mit anderen Personen in eine Unterhaltung einzulassen. Wenn letzteres nicht zu vermeiden ist, muss sie eine solche Stellung einnehmen, dass sie die Kinder immer noch genau beobachten kann; denn sie begibt sich des größten Theils ihrer Macht über dieselben, wenn ihr Blick nicht auf ihnen ruht. Der Blick übt gleichsam eine magische Kraft auf die Kinder, besonders so zarten Alters. Ruht derselbe auf ihnen, und sind sie sich dessen bewusst, so bemühen sie sich, das Rechte zu thun oder doch das Verbotene zu unterlassen, und dadurch stählt sich ihr Wille; dagegen bringt sie das Bewusstsein, nicht beobachtet zu werden, leicht in die Versuchung, unerlaubte Dinge zu thun.

5. Sie behandle ihre Zöglinge mit gemessenem Ernst und mit Consequenz und vermeide alle zweckwidrigen Strafen.

Unsere Liebe bekundet sich weiters in dem bereitwilligen Eingehen auf die Wünsche und Bitten der Kinder. Darunter ist natürlich nicht ein unbedingtes Erfüllen derselben verstanden. Wir können auf die Bitten des Kindes eingehen, wenn wir sie auch nicht jedesmal erfüllen, ja selbst wenn wir sie entschieden abschlagen müssen. Keineswegs kann das blinde Gewähren aller Wünsche, die das Kind äußert, als Beweis wahrer Liebe angesehen werden. Diese will ja nur wohlthun; ein Erzieher aber, der ohne Überlegung und allzu bereitwillig unbegründeten Forderungen und Wünschen seiner Zöglinge willfahrt, thut diesen mehr wehe als wohl, indem er nicht bedenkt, dass durch in der Jugend gewährte, unbeschränkte Zugeständnisse das Kind arg geschädigt wird, Genusssucht, Eigenwille und Charakterschwäche großgezogen werden und so der Grund des Lebensglückes untergraben wird. Wirklichen Bedürfnissen und begründeten Wünschen der Kinder suche man möglichst entgegenzukommen; unbegründete hingegen müssen mit Festigkeit und Entschiedenheit zurückgewiesen werden. Consequenz ist überhaupt die Vorbedingung in der Erziehung zum Gehorsam. Verbiete nicht heute, was du gestern erlaubt, und gestatte nicht morgen, was du heute verweigert hast; halte vielmehr fest und unabänderlich die Befehle und Verbote aufrecht, die du mit Ruhe und ohne Leidenschaft gegeben! Man gebiete und verbiete nicht zu viel; wo viel Gesetz, da ist viel Übertretung; und wenn auch das Unbedeutende mit strenger Miene geboten oder verboten wird, so lernt das Kind bald alles als unbedeutend ansehen.

Ruhe und Gelassenheit müssen auch bei etwa nöthig gewordener Strafe beobachtet werden. Den kleinen Zöglingen müssen schon Erinnerung, Ermahnung und Drohung als empfindliche Strafen erscheinen. Körperliche Züchtigung muss im Kindergarten völlig ausgeschlossen bleiben. Weiß sich die Kindergärtnerin die Liebe der Kinder in vollem Maße zu erwerben, dann wirkt ein Tadel von ihrer Seite schmerzlich genug. Nur darf dieses Mittel nicht zu oft angewendet, und der Tadel muss in kurze, kräftige Worte gefasst werden. Ebenso wirksam dürfte sich das Ausschließen aus dem Spiel- und Beschäftigungskreise erweisen. Ein Kind, das sich auf dem Heimwege unartig gegen seine Gespielen beträgt oder sie zu groben Unarten zu verleiten sucht, darf nicht mit den andern zugleich die Anstalt verlassen. Das Zurückbleiben eines solchen Kindes darf aber nicht länger dauern, als bis die andern voraussichtlich seinem üblen Einflusse auf der Straße entzogen sind. Unter allen Umständen muss das Kind unter der Aufsicht der Kindergärtnerin oder der Wärterin bleiben.

6. Sie suche die Individualität der einzelnen Zöglinge zu erkennen und derselben gemäß ihr erziehliches Verfahren einzurichten.

Je mehr wir uns in die einzelnen Zöglingsindividualitäten vertiefen, desto mehr Reiz gewinnt das Studium des Seelenlebens für uns; es gereicht uns der Wechsel und die Mannigfaltigkeit in den Erscheinungen, die Verschiedenheit der Anlagen und Kräfte, Neigungen und Temperamente nicht bloß zur wahren Freude, indem gerade diese Verschiedenheit der Grund jenes heitern, regen und bewegten Lebens ist, dessen Betrachtung jedem Kinderfreunde so wohl thut; wir gewinnen auch nur hierdurch Gelegenheit, jedem Kinde in seiner eigenen Weise nützlich zu werden und für seine Zukunft vortheilhaft zu wirken.

Zu diesem Zwecke, um nämlich die an den einzelnen Zöglingen gemachten Beobachtungen praktisch verwerten zu können, ist für die Kindergärtnerin die Einrichtung eines Tagebuches von großer Wichtigkeit. — In diesem Buche verzeichne sie die in ihrem Berufe gemachten Erfahrungen und die Ergebnisse ihres Nachdenkens, insoweit sich dieselben auf die Erziehungskunst beziehen. Gedanken, die sich bei Beobachtung des Verkehrs der Kinder unter einander ihr aufdrängen, neue Ideen, die in ihr aufsteigen, während sie einen betrachtenden Rückblick auf ihr Tagewerk wirft; kurz, die ganze Summe ihrer Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung soll hier einen bleibenden, immer wieder Neues anregenden Ausdruck finden. Sie kann aber auch in diesem Tagebuche einen Raum bestimmen für die an jedem einzelnen Kinde täglich gemachten Wahrnehmungen, wenn sie es anders nicht für zweckmäßiger erachtet, ein eigenes Buch hierfür einzurichten. Wenn sie eine kurze Charakteristik inbezug auf Anlagen, Gewohnheiten und Eigenschaften, wie sie an dem Kinde in der ersten Zeit nach seiner Aufnahme wahrgenommen werden, aufzeichnet, dann täglich die Veränderungen zum Bessern oder Schlimmern anmerkt, so ist sie im Stande, sich und anderen, die Interesse dafür haben, einen getreuen Rechenschaftsbericht über jeden einzelnen Zögling zu geben und, was dabei die Hauptsache ist, ihr Wissen im Erziehungsfache mehr zu erweitern, als sie es durch das eifrigste Studium der Theorie allein vermöchte.

Ein ernstes Erforschen der Eigenthümlichkeiten ihrer Zöglinge setzt die Kindergärtnerin auch in den Stand, manche Untugenden, die sich im Verkehre der Kinder untereinander zeigen, schon im Keime zu ersticken.

Sooft wir eine größere Anzahl von Kindern in lebhafterem Verkehre miteinander, z. B. beim Spiele, beobachten, finden wir einige unter ihnen, welche, obwohl nicht gerade die ältesten, doch die regsamsten, lebhaftesten und gewandtesten sind und als Führer aller übrigen erscheinen. Solche Tonangeber und Stimmführer erlangen bald großes Ansehen und volle Gewalt über ihre Genossen; alle gehorchen ihnen, nach ihren Anordnungen werden die Spiele bestimmt und ausgeführt. An und für sich ist eine solche Erscheinung unbedenklich, denn sie ist natürlich; wohl aber kann sie in vielen Fällen nachtheilig werden. Ist nämlich das Kind, das die Führung der andern übernimmt, und dem sich diese unterordnen, ein artiges, gesittetes, so kann sein Einfluss nur ein wohlthätiger sein, und das starke Selbstgefühl, der in Schranken sich haltende Ehrtrieb wird anregend auf das führende Kind selbst und auf seine Gespielen wirken. Anders aber verhält es sich, wenn der Trieb, andern voranzugehen, sich nur auf das Kraftgefühl stützt und diesem nicht andere, höhere Eigenschaften zur Seite stehen. Ein solches Verhältnis bedarf unausgesetzt der sorgfältigsten Überwachung, damit nicht Herrschsucht und Gewaltthätigkeit, Trotz und Ungehorsam sich erzeugen und schwächere, aber wohlgesittete Kinder unter der Tyrannei eines oder auch einiger Einzelnen zu leiden haben. Hier gilt es, den über die natürliche Grenze strebenden Ehrtrieb des Kindes dadurch zu zügeln, dass man mit dem Lobe sparsamer ist und selbst die verdiente, doch bei solchen Naturen leicht nachtheilig wirkende Anerkennung zurückhält.

Es gibt aber auch Kinder mit zu gering entwickeltem Selbstgefühl, die, ohne jede Selbständigkeit, sich immer an andere halten, nie für sich allein, auf eigene Faust handeln können. Solche schüchterne Naturen muss man beherzt zu machen suchen, indem man an ihnen in der bereitwilligsten Weise anerkennt, was irgend anzuerkennen ist.

Wie sich das egoistische Wesen bei dem einen in dem Haschen nach Auszeichnung und Anerkennung zeigt, bekundet es sich bei andern in dem Streben nach materiellen Genüssen. Die Erzieherin muss sich die Aufgabe stellen, Kinder der ersteren Art bescheiden zu machen und sie dahin zu bringen, dass sie auch Freude empfinden an der Anerkennung, welche andern zutheil wird, Kinder der letzteren Art aber dahin zu bringen, dass sie Freude auch am Geben oder doch Befriedigung in demselben finden.

Ebenso suche die Kindergärtnerin unter den Kindern gegenseitige herzliche Theilnahme zu wecken, damit jedes an der Freude der andern sich betheilige und alle von dem Leide eines Einzelnen sich ergriffen fühlen.

Hingegen lasse sie Schadenfreude, Neid und Missgunst nie und nirgends aufkommen. Boshafte Bemerkungen über körperliche Gebrechen, ärmliche Kleidung u. dgl. dürfen nicht geduldet werden.

7. Ihre höchste Aufgabe sei die Entwicklung und Pflege der sittlichen und religiösen Anlagen ihrer Zöglinge.

Im frühesten Kindesalter schon zeigt sich das erste bewusste Streben nach Erkenntnis des Entstehens und der Ursache alles dessen, was wahrgenommen wird; das Kind dieses Alters fragt nicht, wie ein älteres, nach dem Nutzen und Zweck, sondern nach dem Grund der Dinge; es erscheint daher auch geeigneter zur Einführung in das religiöse Leben.

„Ein Kind ist göttlicher Natur. Dem Ursein
Entstiegen, bringt es in der Seele Kenntnis
Und Wiederkennen mit des Göttlichen.
Das Höchste, Herrlichste begreift's am leichtesten."

L. Schefer.

Jetzt ist also die rechte Zeit, das Kind Gott zuzuführen und dem jungen, reinen Gemüthe einen sicheren Leitstern für das ganze Leben zu geben.

Um in dem Geiste des Kindes eine Vorstellung von Gottes Wirken zu erwecken, darf man zunächst nicht an menschliche Thätigkeit anknüpfen, sondern man muss vor allem die Äußerungen von Gottes Macht und Güte getrennt von den Äußerungen der Menschenkraft vor die Seele des Kindes stellen. Jean Paul sagt: „Die Natur ist der große Kanzelredner, der in lebendiger Beredsamkeit von einer ewigen Weisheit, einer ewigen Liebe und einer ewigen Macht, von einem Vater — auch zum Kinde spricht." — „Wenn in die Natur das Große hineintritt, der Sturm, der Donner, der Sternenhimmel, der Tod, so sprecht das Wort Gott vor dem Kinde aus."

Dabei wird ein frommer Spruch, ein kindlicher Vers, ein sinniges Lied, ein kurzes Gebet imstande sein, einen bleibenden Eindruck in der Kindesseele zu hinterlassen. „Gebet betet," sagt Fröbel, „durch Gott ruht der Mensch in Gott." „Es sage ja niemand — denn er raubt schlechterdings den Kindern dadurch ihr Höchstes — die Kinder werden es nicht verstehen; sie verstehen es und werden es verstehen, wenn sie nur nicht schon verwildert, wenn sie nur sich selbst und ihren Eltern nicht schon zu sehr entfremdet sind. Religiosität, inniges Leben in Gott und mit Gott in allen Zuständen und Lagen des Lebens und des menschlichen Gemüthes, welches nicht von Kindheit auf so mit dem Menschen heranwächst, wird sich später nur höchst schwer zum vollen, kräftigen

Leben erheben, sowie ein so gekeimter und gepflegter religiöser Sinn unter allen Stürmen und Gefahren des Lebens den Sieg davon tragen wird." Und diesen Sinn in solcher Weise zu pflegen, die erglühende Flamme des Gottesbewusstseins im Kinde zu nähren und zu erhalten, ist Pflicht der Kindergärtnerin. Was alle Menschen als die Kinder des einen Vaters im Himmel darstellt, der alle liebt, das pflanze sie in das liebebedürftige Herz des Kindes. Der Hinweis auf das Verhältnis der Eltern zu dem Kinde wird es ihr leicht machen, die zarte Seelenknospe dem Gottglauben, der Gottliebe, dem Gottvertrauen zu eröffnen. „Könnte eine Mutter ihres Kindes vergessen?" Und: „Wie sich der Vater seiner Kinder erbarmt," — das ist der Maßstab, den sie dem Kinde geben muss, wenn sie zu ihm von Gott redet, der ihm die Alliebe, Allgüte, Allweisheit sein soll.

Hauptsache bleibt jedoch immer, dass die Kindergärtnerin selbst von einer Religiosität erfüllt sei, die tief im Herzen wohnt und sich frei und natürlich kundgibt. „Die Religiosität," sagt Milde, „wird durch das Beispiel der Eltern und Erzieher oft mehr als durch ihre Vorstellungen befördert. Wenn der Erzieher bei einzelnen Vorfällen zeigt, wie theuer Religion seinem Herzen ist, wie sie ihn tröstet und stärkt; wenn er stets Achtung und Eifer für religiöse Wahrheiten bewährt; wenn die schönen Früchte seines Glaubens an ihm selbst sichtbar sind: dann wird sein Beispiel mehr wirken als der Unterricht. Nur muss man wirklich religiös sein und nicht bloß religiös scheinen, denn sonst werden die Zöglinge bald die Larve der Frömmigkeit durchschauen und das werden, was ihr Muster ist. Ebenso nützlich ist es, ihnen an dem Beispiele anderer Menschen den wohlthätigen Einfluss der Religiosität auf die Denk- und Gesinnungsart derselben zu zeigen."

8. Sie sei ernstlich und unausgesetzt bestrebt, ihre Fach- und allgemeine Bildung zu erweitern und zu vertiefen.

Die Kindergärtnerin halte sich in ihrem Berufe das Ideal, das Ziel der Vollkommenheit, immer gegenwärtig, und ihr Wirken wird allezeit ein gesegnetes und segensreiches sein. Eine ideale Auffassung des Berufes ist nicht ohne gründliche Fachbildung, die Erhaltung des idealen Sinnes und der Berufsliebe nicht ohne stete Fortbildung möglich. Wer mit ganzem Herzen seinem Berufe angehört, in dem wird das heilsame Bewusstsein immer rege bleiben, dass er auch nach zurückgelegter Lernzeit erst in der Vorhalle des Wissens stehe. In diesem Bewusstsein wird es der gewissenhaften Kindergärtnerin auch nicht schwer werden, auf der im Seminar gewonnenen Grundlage fortzubauen. Ihr Streben muss sich jedoch auf

Erweiterung und Vertiefung ihrer gesammten Bildung erstrecken, ohne dass sie die eigentliche Fachbildung zu vernachlässigen braucht. Durch fleißige Beschäftigung mit der deutschen Literatur, durch die Lectüre populär-naturwissenschaftlicher Schriften neben dem eifrigen Studium von Erziehungsschriften kann die Kindergärtnerin ihren Gesichtskreis erweitern und so nach der ermüdenden Tagesarbeit Geist und Gemüth erfrischen. Von größter Wichtigkeit für die Fortbildung ist das Lesen wenigstens eines Fachblattes. In derartigen Zeitschriften werden Erziehungsfragen erörtert, Vorschläge zu Verbesserungen gemacht, in der Regel auch die neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Fachliteratur angezeigt und kritisch besprochen. Bei gewissenhafter Ausnützung ihrer Feierstunden im Dienste ihres Berufes wird die Kindergärtnerin zum Nachdenken angeregt und vor dem Stillstand, der überall Rückschritt bedeutet, bewahrt.

Als ein weiterer wichtiger Bildungsfactor ist der Verkehr mit Berufsgenossinnen zu betrachten. Durch öftere Zusammenkünfte der Kindergärtnerinnen an den Orten, wo mehrere derselben an Kindergärten oder in Familien wirken, wird nicht nur der Standesgeist angeregt und der Gemeinsinn gepflegt; der mündliche Austausch der Erfahrungen, Ansichten und Ideen trägt auch außerordentlich viel zur Festigung der Berufsliebe, zur Erhöhung der Berufsfreudigkeit bei und weckt dadurch ebenfalls die Lust zum Vorwärtsstreben. In erhöhtem Maße gewährt der gelegentliche Besuch von Kindergärten die angeführten Vortheile. In verschiedenen Kindergärten lernt man verschiedene, mitunter sehr vortheilhafte Einrichtungen kennen; aber auch etwa wahrgenommene Mängel, die man eben bei anderen leichter erkennt, als bei sich selbst, bieten den Vortheil, dass man, auf dieselben aufmerksam geworden, sie leichter vermeidet.

Auf die Wichtigkeit der durch individualisierende Beobachtung der eigenen Zöglinge gemachten und in einem sorgfältig geführten Tagebuche niedergelegten Erfahrungen haben wir schon oben aufmerksam gemacht.

9. Sie befleißige sich eines taktvollen Benehmens gegen alle, die durch ihren Beruf in Beziehung zu ihr treten.

Die unausgesetzte Arbeit der Kindergärtnerin an ihrer eigenen Vervollkommnung erweist sich von ganz besonderer Bedeutung für ihre Beziehungen zu den Eltern und Familien ihrer Zöglinge. Wir wissen, dass der Kindergarten die Aufgabe hat, nicht bloß die Familie zu ergänzen und in dem Erziehungswerke zu unterstützen, sondern auch durch seine Wirksamkeit, durch sein Beispiel bildend und bessernd auf dieselbe ein-

zuwirken. Es handelt sich nun zunächst für die Kindergärtnerin darum, sich zu überzeugen, ob die Eltern richtige oder zu hohe oder zu geringe Vorstellungen von der Aufgabe und Wirksamkeit der Erziehungsstätte haben, welcher sie ihre Kinder anvertrauen. Sie muss alles Irrthümliche berichtigen und das Verhältnis klar darlegen, in welchem der Kindergarten zum Elternhause steht, welche Pflichten er übernimmt, welche Rechte er aber auch inbezug auf die Führung und Behandlung der Kinder beansprucht. Durch ein offenes Aussprechen bei der Übernahme der Kinder wird vielen Verlegenheiten, Ärgernissen und Streitigkeiten vorgebeugt. Viel zweckmäßiger als durch bloß mündliche Erörterungen dürfte das gegenseitige Verständnis in dieser Richtung gefördert werden, wenn die Kindergärtnerin eine kurzgefasste Darlegung ihrer Erziehungsgrundsätze, der Pflichten, die sie übernimmt, und der Anforderungen, die sie den Eltern ihrer Pfleglinge gegenüber in Erziehungssachen geltend machen will, drucken läßt und diese Schrift bei der Aufnahme eines Kindes den Eltern zur Darnachrichtung einhändigt.

Was nun die Antheilnahme der Eltern an dem Leben und Gedeihen ihrer Kinder im Kindergarten betrifft, so muss die Kindergärtnerin namentlich auf zwei Fälle sehr verschiedener Art gefasst sein. Sie wird bald erfahren, dass nicht zu viele Eltern den Forschritten ihrer Kinder in leiblicher, sittlicher und geistiger Entwicklung jene Aufmerksamkeit und Theilnahme widmen, die vor allem im Interesse der Kinder selbst zu wünschen wäre. Jede Kindergärtnerin wird neben rührenden Beweisen der Anerkennung und Dankbarkeit mancher Eltern eine völlige Gleichgiltigkeit und Theilnahmslosigkeit anderer erfahren. Wohl darf sie sich in solchen Fällen mit dem Bewusstsein treuer Pflichterfüllung trösten; sie muss aber auch durch ihre Anregung das hervorzurufen unabläßig bemüht sein, was von Seite der Eltern nicht aus freiem Antrieb gewährt wird. Sie verabsäume daher nicht, Eltern, die ein zu geringes Interesse für die Thätigkeit des Kindergartens zeigen, von Zeit zu Zeit zu Besuchen in der Anstalt zu veranlassen; sie erstatte ihnen bisweilen Bericht über das Verhalten und die Fortschritte ihrer Kinder und fordere sie zu kräftiger Unterstützung ihrer Bemühungen durch die Erziehung im Hause auf. Eine solche Aufforderung, bescheiden und in wohlwollendem Tone vorgetragen und beharrlich wiederholt, wird sicherlich ihren Zweck, ein harmonisches Zusammenwirken von Haus und Kindergarten zu erzielen, nicht ganz verfehlen.

Anders gestaltet sich die Aufgabe der Kindergärtnerin, wenn Eltern einen mehr als gewöhnlichen Antheil an den Leistungen ihrer Anstalt

zeigen und dies durch öfteren Besuch der letzteren bekunden. In diesem Falle geschieht es nicht selten, dass sich zwischen ihnen, namentlich den Müttern und den Kindergärtnerinnen, Meinungsverschiedenheiten über einzelne Punkte der Erziehung herausstellen, aus denen sich wohl gar Missheiligkeiten entwickeln können. Bei richtigem Takte von beiden Seiten werden Erörterungen im Beisein der Kinder jederzeit vermieden werden. Den Bemerkungen erfahrener Mütter wird sich die Kindergärtnerin, die es mit ihrem Berufe ernst nimmt, zugänglich zeigen; sie wird Fragen, Erinnerungen und Vorstellungen ohne jede Empfindlichkeit aufnehmen und ihre Antworten und Entscheidungen mit der nöthigen Ruhe ertheilen. Aber auch da, wo sie unverdienten Tadel zurückzuweisen genöthigt und ihr Verfahren zu rechtfertigen im Stande ist, wird sie dies zwar mit Ernst und Entschiedenheit, aber ohne Gereiztheit thun. Zeigt sie in ihrem ganzen Benehmen und Auftreten, dass sie für ihre Überzeugung ohne jede persönliche Rücksicht, nur im Interesse der von ihr vertretenen Sache und der ihrer Fürsorge anvertrauten Kinder einsteht, so wird sie Zwistigkeiten, die sich immer gern an rein Persönliches knüpfen, verhindern und vielleicht sogar die Freude haben, sich diejenigen aufrichtig zu verbinden, die ihr früher nicht eben freundlich gegenüberstanden.

Schwierig wird der jungen Kindergärtnerin im Anfange, bevor sie ausreichende Erfahrungen gewonnen hat, der Verkehr mit fremden Besuchern ihrer Anstalt, namentlich mit Lehrern. Der Gedanke, schärfer beobachtet und strenge beurtheilt zu werden, bewirkt oft, dass die Kindergärtnerin befangen und unsicher auftritt oder aber alles Mögliche aufbietet, um durch ungewöhnliche Leistungen Anerkennung und Lob zu gewinnen. Sie wird jedoch ihren Zweck, für ihre eigene Wirksamkeit und für die Sache der Kindergärten eine gute Meinung zu erwecken, viel sicherer erreichen, wenn sie sich im Vertrauen auf ihre guten Absichten und ihren redlichen Willen und getragen von dem Gedanken, dass sie ihrer Aufgabe gewachsen ist, mit Ruhe bewegt und kein Übertreiben, kein Überspannen der Kräfte bemerken lässt. Solche Besucher, bei denen sie gegen die Sache selbst Vorurtheile wahrnimmt, die sich ihr als Gegner um jeden Preis verrathen, versuche sie nicht, durch Worte zu bekehren, lasse aber beweiskräftig die Thatsachen sprechen. Bei denen, die in der Absicht kommen, sich zu unterrichten, wird die Wahrheit ohne große Mühe siegen; diejenigen aber, die sich fast absichtlich nicht überzeugen lassen wollen, werden auch durch den größten Aufwand an Worten für die gute Sache nicht gewonnen werden.

Zu den mehr äußerlichen, amtlichen Pflichten der Kindergärtnerin gehört eine geregelte Buchführung. Dazu sind erforderlich: 1. Eine Liste für An- und Abmeldungen, die etwa folgende Rubriken zu enthalten hätte: Fortlaufende Nummer, Name des Kindes, Geburtstag und Geburtsjahr desselben, Stand und Wohnung der Eltern, Zeit der Aufnahme, Zeit des Abganges. 2. Ein Cassebuch, dessen Einrichtung keiner Beschreibung bedarf. 3. Ein Statut, das sich nach den localen Verhältnissen richten muss.

b) In der Familie.

Von Frau Ottilie Bondy.

Gewöhnlich beginnt die Laufbahn der Kindergärtnerin mit dem Eintritte in eine Familie; derselbe folgt also auf das Lernjahr an der Bildungsanstalt, wo die Candidatin im Kindergarten hospitiert und nur die strengste Ordnung und Systematik kennen gelernt hat. Nun bedarf es einiger Übung, um stets das Hauptsächliche vom Nebensächlichen zu unterscheiden und mitunter etwas von letzterem über Bord zu werfen, um das erstere zu retten. Im Privathause kann wohl der beste Wille vorherrschen, strenge Ordnung zu schaffen; das Getriebe der Häuslichkeit ist aber ein so compliciertes, dass die Eintheilung von Zeit, Raum und Arbeit mitunter ins Schwanken geräth. Wenn eine geplagte und oft genug überreizte Hausfrau dem jüngsten Baby, dem Kindergartenkind und dem Schulkind zugleich gerecht werden soll, opfert sie den erzürnten Hausgöttern gewöhnlich das Kindergartenkind, denn Baby ist eine viel zu schwer zu behandelnde Individualität, als dass man es mit ihm verderben dürfte; hinter dem Schulkinde aber steht die dräuende Macht des Lehrers, der in nicht zu fernen Tagen jede Versäumnis im Ausweise rächen wird. Bleibt also nur das mittlere Kind, das zuletzt angekleidet, zuletzt in den Hafen des aufgeräumten Zimmers gelangen kann, ohne dass der Schaden sichtbar wird. Außerdem hat man in solchen Dingen auch noch mit einer Art von Influenza zu kämpfen; an Tagen, an denen irgend ein Zufall Unordnung oder Verspätung verursacht, kann die junge Hausgenossin mit freundlicher Duldung und unauffälliger Hilfeleistung mehr nützen, als wenn sie auf ihrem Scheine besteht und das Flecht- oder Nähpensum zu richtiger Stunde mit ihrem kleinen Zögling durcharbeitet, so wünschenswert auch sonst strenge Regelmäßigkeit in der Eintheilung ist.

Es gibt jedoch gewisse Fundamentalsätze im Fröbel'schen System, an denen nicht gerüttelt werden darf. Einer derselben ist, dass die Spielgaben

nicht als Spielzeug zu verwenden seien; darauf muss die Kindergärtnerin bestehen. Ebenso wichtig ist es, dass keine Arbeit, deren Vollendung vorhergesehen war, unfertig abgebrochen werde. Es ist daher viel richtiger, bei Störungen in der Familie dem Kinde die ganze als die halbe Arbeit zu erlassen.

Eine große Schwierigkeit für die Familien-Kindergärtnerin liegt in der Selbstbeschränkung, die sie sich dem Kinde gegenüber auferlegen muss, während die Mutter erwartet, das „Fräulein" werde wohl wissen, was es durch zwölf Stunden mit dem Kleinen anzufangen habe. Im Kindergarten ermüden die Zöglinge nicht, selbst wenn sie durch drei Vormittags- und drei Nachmittagsstunden beschäftigt werden. In der Familie ist es von den nachtheiligsten Folgen für das Nervenleben der Kinder, wenn sie zuerst mehr als etwa eine Stunde, später mehr als zwei Stunden systematisch angeleitet werden. Einige Zeit vergeht mit Spaziergang und Mahlzeiten; es bleiben aber noch viele Stunden, während welcher ein junges Mädchen und ein oder zwei Kinder aufeinander angewiesen sind. Das junge Mädchen empfindet dies vielleicht sehr peinlich, besonders im Anfange, aber es ist still, es wird mit sich fertig; das Kind oder die Kinder dagegen, wenn sie sich langweilen, werden unartig. Gar oft fühlt sich die Mutter dann genöthigt einzuschreiten, hoffentlich taktvoll, hoffentlich ohne den geheimen Gedanken, dass die Kleinen doch eigentlich bei der Kindsfrau, die gar nichts studiert hatte, viel braver gewesen. Ja, die alte Kindsfrau war eine Routinière; sie hatte die Erfahrung für sich und neben vielen harmlosen Beschwichtigungsmitteln gar oft auch sehr verwerfliche, das Zustecken von Näschereien, wohlfeile Versprechungen und derlei mehr. Für diese Dinge ist die Kindergärtnerin zu gewissenhaft oder mindestens zu gut pädagogisch geschult; sie fühlt sich daher nur zu oft unartigen und verwöhnten Kindern gegenüber, mit denen sie im Kindergarten sehr leicht fertig würde, ganz machtlos, besonders mit der Mama im Nebenzimmer! Dagegen gibt es nur ein Mittel: das Erfassen der Fröbel-Lehre dem Geiste, nicht dem Buchstaben nach. Das Kind muss in allen diesen, ach nur zu langen Stunden zur Selbstthätigkeit, zur Ordnung, zur Achtung für sein Spielzeug wie für fremdes Gut angeleitet werden, selbst wenn das eigentliche Werkzeug, die Spielgaben und Beschäftigungsmittel, wohlverwahrt im Schranke liegen. Ein spielendes Kind ist ruhig und zufrieden; dazu kann man es bei einigem Nachdenken anleiten, und dies ist für die Familien-Kindergärtnerin eine Hauptaufgabe, viel mehr „des Schweißes der Edlen wert", als sie es im Studienjahr ahnt, wo sie unter Spiel und Beschäftigung eine gebundene Marschroute versteht.

Die Fröbel'schen Spielgaben dürfen nur als Lehrmittel verwendet werden; schon deshalb, weil die Kleinen, die ohnehin der Einführung in einen fremden Raum, wie es der Kindergarten ist, entbehren, eines gewissen Ceremoniells bedürfen, um in die gehörige Stimmung versetzt zu werden. Diese Vorbereitung liegt für sie darin, dass Baukasten, Arbeitsmaterial, Stäbchen mit einer gewissen Absichtlichkeit aus dem Schranke geholt und auf dem Tische, an dem die Beschäftigungen vorgenommen werden, ausgelegt werden.

Dagegen muss die Kindergärtnerin das Spielzeug des Kindes nehmen, wie sie es findet, wobei ihr die schöne Aufgabe zutheil wird, es mit dem Hauche ihrer Phantasie zu beseelen, es für Sinnesübung und Anschauung dienstbar zu machen. „An allzureicher Wirklichkeit erlahmt die Phantasie," heißt es in der „Levana", dieser köstlichen Fundgrube pädagogischer Weisheit, Alle diese möglichst getreuen, starren Nachbildungen von Typen des Alltagslebens oder aus einer Welt, die dem Kinde ganz fremd ist, wie der Beduine auf dem Kameel, den man so oft in Spielwarenladen sieht. langweilen die Kinder; die Kindergärtnerin darf sie aber nicht aus dem Spielwinkel entfernen, sowohl aus Rücksicht für die Geber, als auch um das Dankgefühl im Kinde nicht zu ersticken. Will sie dieselben nutzbar machen, so muss sie den Umständen entsprechend aus ihrer Einbildungskraft dazuthun, um das Spielzeug zu beleben und etwa dem Reiter einen Namen geben, ihm ein Tüchelchen, ein Röckchen umhängen, in den Wagen ein Säckchen, ein Körbchen legen, das zehnmal gefüllt und geleert, auf- und abgeladen wird. Auch darf sie dem Kinde nie sagen: „Willst du mit dem Wagen oder mit den Thieren spielen?" weil es durch die Qual der Wahl an beidem die Freude verliert, sondern ihm das Spielzeug fragend anrathen, das sie selbst für passend findet. Hat das gewählte Spielzeug seinen Dienst gethan, so ist es in den Spielwinkel zurückzustellen. Dieser Spielwinkel an sich, eine Zimmerecke, eine Fensternische, ist der Segen der Kinderstube, den die Kindergärtnerin, wo er nicht besteht, für ihre Zöglinge erobern muss. Stunden vergehen mit dem Umstellen und Ordnen des Spielzeugs, und wenn das Interesse erlahmt, kann man es durch eine Frage anfeuern: „Wäre es nicht hübsch, wenn die Soldaten auf das Schränkchen gestellt würden?" oder sonst einen harmlosen Vorschlag.

Wo es angeht, ein Gartengeschirr mit einer sich rasch entwickelnden Pflanze in das Kinderzimmer zu bringen, wird es von hohem Werte sein. Wenn die Kleinen zur Pflege dieser Lebewesen herangezogen werden, wenn sie sich an dem Gedeihen derselben erfreuen, wird auch die Mutter ein-

sehen, dass ein Kinderherz mit einfachen Mitteln zu erfreuen ist, und den Rath der pädagogisch geschulten Hausgenossin gelten lassen, wenn es sich um irgend ein Geschenk für das Kind handelt. Sind ältere Geschwister im Hause, so vermag die Kindergärtnerin denselben vielfach zu nützen, sie zu erfreuen. Die Kindergartenarbeiten, so bescheiden man sie dem eigentlichen Kindergartenalter bemessen soll, sind einer Ausbildung fähig, die sie für zehn- und zwölfjährige Knaben und Mädchen anziehend macht. Der kleine Zögling darf freilich für Vater und Mutter nur recht einfache Gaben auf den Weihnachtstisch legen; der ältere Bruder aber und die Schwester können lernen, wie man mit billigem Material die hübschesten Sächelchen herstellt.

Was thut aber die Kindergärtnerin mit ihrer übrigen Zeit und Arbeitskraft? Dies ist einer der wundesten Punkte in der Stellung der Familien-Kindergärtnerin; im Seminar ist davon nicht die Rede, und wer soll sie darüber aufklären? Die ältere Collegin räth ihr, sich nicht missbrauchen zu lassen; die Hausfrau, die im bürgerlichen Mittelstande wahrhaftig kein leichtes Leben hat, denkt, sie werde an der jungen Hausgenossin eine rechte Hilfe haben. Diese ist sich nicht klar; sie möchte manches gerne leisten, fürchtet aber, sich in ihrer Stellung etwas zu vergeben, und so entstehen die meisten Conflicte. Es gibt dagegen ein Auskunftsmittel: Beim Eingehen des Verhältnisses soll zuerst erfragt werden, welche Betheiligung an häuslichen Arbeiten regelmäßig verlangt werde. Dann kann man *ja* oder *nein* sagen; hat man aber *ja* gesagt, so soll man auch willig dabei bleiben. Was nicht vorhergesehene Leistungen anbelangt, so steht es einer Jüngeren wohl an, sich nicht gar zu schroff dagegen zu verhalten. Als Richtschnur, was sich an Arbeitsleistung für eine Kindergärtnerin schicke oder nicht, mag gelten: Sie wird sich nichts vergeben, wenn sie Dinge anpackt, die eine Haustochter ebenfalls verrichten würde.

Die physische Pflege der Kleinen, soweit die Mutter sie der Kindergärtnerin überlässt, hat dieselbe natürlich zu besorgen. Darin wird sie in manchen Gegensatz mit dem Hergebrachten gerathen, denn an der Bildungsanstalt und durch gute Bücher lernt man mancherlei, wovon sich die Empirie nichts träumen lässt. Nichts ist aber so widerstrebend und gerade Jüngeren so unerträglich, wie die Ohnmacht gegenüber einem schädlich erkannten Schlendrian. Hier ist nun äußerste Vorsicht geboten, schon deshalb, weil man zarte Kinder in Obhut nimmt, deren Körperbeschaffenheit und Vorgeschichte man nicht kennt. Vertrauen ist keine Blüte, die man am Wege pflückt; es ist eine Frucht, die nur langsam und bei guter

Pflege reift. Hat man das Vertrauen der Mutter gewonnen, so setzt man allmählich etwas durch; stößt man sie aber dadurch zurück, dass man alles besser wissen will, so wird die Praxis Siegerin bleiben über die Theorie, so richtig diese auch sein möge.

Bei kranken Kindern werden Herz und Verstand der Kindergärtnerin über die meisten Schwierigkeiten hinweghelfen; hier wird sie sich auch mit der Mutter in der gemeinsamen Sorge am innigsten begegnen, besonders wenn es ihr gelingt, die Eifersucht, dieses Erbübel, zu bannen, an dem wir Mütter alle kranken.

Eine Schwierigkeit bildet auch die Stellung der Kindergärtnerin zu den Dienstleuten. Würdevolle Freundlichkeit, bei vollständigem Vermeiden von Vertraulichkeit, wird darüber hinweghelfen. Je ernster sie selbst es mit ihren Pflichten nimmt, desto weniger Zeit und Gedanken hat sie an das Getriebe um sich herum zu verschwenden; je makelloser sie dasteht, desto mehr Achtung wird sie erringen. Scheint ihr die Aufgabe zu schwer, so denke sie, wie lohnend es ist, nicht nur der eigenen Persönlichkeit, sondern einem Stande zu Ehren und Ansehen zu verhelfen.

Anhang.

Geschichtliches.

Kleinkinderschulen sind echte Humanitätsanstalten. Diesterweg (Wegweiser).

Die Geschichte der Anstalten für das früheste Kindesalter muss mit Heinrich Pestalozzi beginnen, der ja mit Recht als der Vater der neueren Pädagogik überhaupt bezeichnet wird. Die Wichtigkeit der grundlegenden Erziehung in den ersten Lebensjahren war wohl schon seit den ältesten Zeiten, insbesondere bei den Römern, erkannt, aber immer als die Aufgabe des Hauses betrachtet worden. Aristoteles forderte zwar, dass die Obrigkeit, welche die Erziehung zu beaufsichtigen hat, auch auf die Erziehung bis zum siebenten Jahre Einfluss nehme; doch lag ihm der Gedanke einer unmittelbaren Erziehungsthätigkeit für dieses Alter außerhalb der Familie ganz fern. Amos Comenius

(geb. 28. März 1592, gest. 16. November 1671), der in seinem „Informatorium der Mutterschule“ den Eltern und deren Stellvertretern die Art und Weise ausführlich vorschreibt, in welcher die Kinder bis gegen das sechste Lebensjahr „im Verstande, in der Arbeit, in Tugenden und guten Sitten“ geübt werden sollen, hebt auch die mächtige Einwirkung der Kinder auf einander hervor. „Ich setze hinzu,“ bemerkt er, „dass in allen Dingen zwar die Eltern sammt den Ammen viel thun können, aber doch der Kinder Gespielen und Nebenkinder viel mehr, sei es, dass sie einander etwas erzählen oder sonst mit einander spielen. Denn unter Kindern vermag viel das gleiche Alter, die gleiche Art, die gleichen Gedanken. Die Erfindung des einen ist dem andern nicht zu hoch. Unter ihnen ist keine Herrschaft, kein Zwang, keine Furcht, kein Schrecken, sondern gleiche Liebe, Aufrichtigkeit und ein freies Fragen über alles, was kommt, welches alles uns Alten mangelt, wenn wir mit Kindern umgehen wollten. Darum mag es füglich erlaubt werden, dass die Kinder täglich auf der Gasse oder sonst zusammenkommen und miteinander spielen.“ Gemeinsame öffentliche Erziehung vor dem Schulalter kennt auch er nicht. Die socialen Zustände waren eben im Mittelalter noch viel einfacher; das Kind war in der Familie noch wohl geborgen, weil diese durch althergebrachte Verhältnisse mehr gesichert war und die Noth des Lebens in der Einfachheit der Bedürfnisse ein Gegengewicht fand. Was die herrschende Roheit auch zerstörte und auseinanderriss, wurde im gemüthlichen Zusammenleben von Eltern und Kindern wieder geheilt und zusammengeführt. Im Laufe der Zeit wurden infolge der verfeinerten, aber nicht veredelnden Cultur einerseits, der immer schwieriger gewordenen Erwerbsverhältnisse anderseits die Familien in ihrem innersten Leben und Zusammenhange getroffen, und wahre Menschenfreunde führten daher bittere Klage über die täglich sich steigernde Corruption, welche den übelsten Einfluss auf die Erziehung ausübte. J. J. Rousseau stellte, angewidert von der ganzen Richtung seiner Zeit (1712—1778), die Forderung auf, dass der einzelne Zögling wenigstens 20 Jahre lang einen eigenen, ihm allein lebenden Erzieher haben solle. Nicht lange hernach (1807) sprach J. G. Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ die Ansicht aus, dass dem in Selbstsucht versunkenen Volke nur zu helfen wäre, wenn die Kinder den Eltern abgenommen und in öffentlichen Anstalten von fach- und sachkundigen Männern erzogen und unterrichtet würden. Wie sich die Forderung des französischen Philosophen sofort als Utopie erwies, so durfte auch der fromme Wunsch des deutschen Idealisten nach staatlicher Abhilfe nicht auf Erfüllung hoffen.

Auch der edle Pestalozzi (geb. 12. Jänner 1746, gest. 17. Februar 1827), der sich in seinem ganzen Leben und Wirken von der Allgewalt der Liebe zu seinen Mitmenschen leiten ließ, sah seinen weitumfassenden Plan, die Wohnstube zu einer Stätte fundamentaler geistiger und sittlicher Bildung zu machen, allmählich zusammenschrumpfen; er schränkte jedoch, trotz der gemachten Erfahrungen, die Nothwendigkeit eines Ersatzes des Elternhauses auf gewisse Umstände ein. In seinem Volksbuche „Lienhard und Gertrud“ spricht er nämlich zuerst den Gedanken aus, es müssten „Noth- und Hilfskinderschulen“ für die Kinder solcher Eltern errichtet werden, die fern vom Hause ihrem Erwerbe nachgehen und daher tagsüber ihre Wohnstuben verschließen müssen. Er lässt Glülphi den Gedanken hegen, „wie leicht es ihm in kurzer Zeit möglich werden müsse, in Bonnal neben seiner Schule ein Kinderhaus zu eröffnen, wohin arme Mütter, welche die Nothdurft des Lebens von der Seite ihrer Kinder wegreißt, dass sie den Tag über ihren Geschäften nachgehen, ins Feld hinaus und an den Taglohn müssen, ihre noch nicht schulfähigen Kinder bringen, und wo sie sie den Tag über besorgen lassen könnten. Er träumte sich, was für eine himmlisch schöne und bildende Übung das für seine älteren Schulmädchen sein würde, der Reihe nach diese Kinder den ganzen Tag über in allem Nöthigen zu versorgen und sich selber die Art und Weise einzuüben, wie dieses geschehen müsse, und wie die Anfangspunkte der sittlichen, geistigen und Kunstentwicklung für diese Kinder in ihrer ersten Einfachheit ergriffen und für ihre Bildung von der Wiege auf benutzt werden könnten“. Diesen seinen menschen- und kinderfreundlichen Plan zur Ausführung zu bringen, war dem mit „Schwärmers Ernst“ reich begabten Manne, dem aber „Weltmanns Blick“ mangelte, im Alter ebensowenig gegönnt, als ihm während seines ganzen früheren Lebens die Verwirklichung seiner edlen Absichten geglückt war.

Zu derselben Zeit hatte der Pfarrer Oberlin (geb. 31. August 1740, gest. 1. Juni 1826) das Bedürfnis nach Erziehungsstätten für Kinder im Vorschulalter erkannt, demselben aber auch in seiner Gemeinde thatsächlich zu genügen gesucht. Er lebte in der wildesten Vogesengegend, in dem zum Steinthal im Elsaß gehörigen Dorfe Waldbach, und ward daselbst zum Wohlthäter der ganzen Umgebung, indem er den Obstbau und die vernachlässigte Landwirtschaft verbesserte, Brücken und Straßen anlegen ließ und für die Bildung der ländlichen Bewohner zu wirken suchte. Unter großen Kämpfen und mit materiellen Opfern rief er in Waldbach und den übrigen Dörfern seiner Pfarre Schulen ins Leben,

an welchen nicht bloß in den nothwendigsten Elementargegenständen, sondern auch in der Erd- und Heimatskunde, in der Weltgeschichte und in den Anfangsgründen der Land- und Hauswirtschaft unterrichtet wurde. Oberlin errichtete auch Fortbildungsschulen für die reifere Jugend und legte den Grund zu einer Schul- und Volksbibliothek, welche in kurzer Zeit 500 Bände lehrreichen Inhaltes umfasste. In allen seinen humanen Bestrebungen, besonders in jenen, welche die Fortbildung des weiblichen Geschlechtes betrafen, ward er von seiner Gattin unterstützt. Unter ihrer speciellen Leitung entstanden Strickschulen, deren Lehrerinnen sie selbst heranbilden half. Eine derselben, Luise Scheppler, kam auf den Gedanken, mit diesen Schulen Asyle für kleine Kinder zu verbinden.

Luise, am 4. November 1763 in einer Bauernfamilie des kleinen Dorfes Bellefosse geboren, war in ihrem 15. Lebensjahre in das Haus des edlen Oberlin gekommen, der die guten Geistes- und Herzenseigenschaften des Mädchens erkannt hatte. Durch Lehre und Beispiel der Frau Oberlin zu allen weiblichen Tugenden herangebildet, arbeitete Luise nicht nur mit Unermüdlichkeit im Hause, sie wanderte auch von Hütte zu Hütte, um Bedrängten Trost, Kranken Hilfe zu bringen. Bei der Erfüllung dieser Liebespflichten hatte sie Gelegenheit zu beobachten, dass die Landleute bei ihren schweren Feldarbeiten die Überwachung und Erziehung ihrer kleinen Kinder vernachlässigen mussten, und sie fasste den Entschluss, sich der letzteren anzunehmen. Mit Hilfe des Pfarrers Oberlin, der in der Ausführung dieses Entschlusses eine grundlegende Erweiterung seiner menschenfreundlichen Absichten erblickte, entstand im Jahre 1779 im Steinthale die erste Kinderbewahranstalt, in welcher die kleinen Zöglinge von eigens dazu angeleiteten Wärterinnen nicht nur vor körperlichem und sittlichem Schaden bewahrt, sondern auch durch Gesang, Spiel und Arbeit zur Thätigkeit angehalten, geistig geweckt und vor allem im anständigen und richtigen Sprechen geübt wurden.

Achtundfünfzig Jahre leitete Luise Scheppler mit Eifer und Geschicklichkeit die auf ihre Anregung ins Leben gerufene Anstalt, der sie auch ihr kleines Vermögen opferte. Im Jahre 1829 wurde ihr auf Antrag des Naturforschers Cuvier von dem französischen Nationalinstitute der Monthyon'sche Tugendpreis zuerkannt, und sie überwies den vollen Betrag von 5000 Francs den von Oberlin in seinem Pfarrbezirke im Laufe der Zeit gegründeten Kleinkinderschulen. Am 25. Juli 1837 beschloss der Tod das segensreiche Wirken dieses anspruchslosen Musters echt weiblicher Tugenden.

Auf deutschem Boden traten zu Anfang dieses Jahrhunderts Menschenfreunde und Pädagogen mit Begeisterung für die Idee der Kinderbewahranstalten auf und befürworteten die Errichtung derselben. Graf Spaur empfiehlt in einer im Jahre 1802 erschienenen Schrift*) „gewisse von der Staatsgewalt in allen Gemeinden eingeführte, gelenkte, unterstützte und aufrechterhaltene Anstalten, in denen jedes Kind vom 3. bis zum 12. Jahre nützliche Beschäftigung findet, alle Arbeiten seines künftigen wahrscheinlichen Berufes erlernen, selbst sich etwas damit verdienen kann, und in denen vorzüglich solche Arbeiten gelehrt werden, die das Kind von seinen Eltern zuhause nicht erlernen kann".

Wolke bringt in seiner Erziehungslehre (Leipzig 1805) den dazumal schon völlig ausgebildeten Gedanken der Bewahranstalt, zugleich als Vorbereitungsanstalt für die Schule, mit folgenden Worten in Anregung: „Mir schien schon seit vielen Jahren eine Anstalt dieser Art für jede Stadt und jedes Dorf so wünschenswert, für die jungen Kinder so heilsam, erfreulich und beglückend, zu dem Gelingen des im siebenten Jahre folgenden ordentlichen Unterrichtes so unbedingt nöthig, dem Zwecke und Verlangen der Eltern so gemäß, für die Bewahr- und Lehrpersonen so rühmlich und belehrend, dass ich noch im Anfange von 1800 in St. Petersburg (daselbst lebte Wolke von 1784—1801) zu dem Entschlusse kam, mich und meine Gattin mit Anlegung eines solchen Vorbereit-Institutes zu befassen, um die Bewohner der großen Kaiserstadt zu überzeugen, dass solche Vorbereit-Anstalten längst verdient hätten, errichtet und unterstützt zu werden, an jedem Orte der Welt, wo einige hundert gesittete Familien beisammen leben . . . . . Daran wurde ich aber lebhaft wieder erinnert, als eine öffentliche Nachricht mich erfreute, dass die weise Fürstin Pauline Christine Wilhelmine landesmütterlich eine schon wohlthätig wirkende Bewahranstalt zu Lippe-Detmold gestiftet habe."

Die Fürstin hatte schon 1799 eine Erwerbschule, 1800 eine „freiwillige Arbeitsanstalt" gegründet und mit derselben ein Krankenhaus, eine Waisenanstalt und ein Schulseminar zu einem großen Ganzen unter dem Namen einer „Pflegeanstalt" vereinigt; im Jahre 1802 fügte sie noch eine „Aufbewahrungsanstalt" hinzu, in der entwöhnte, aber noch nicht vier Jahre alte Kinder vom Mai bis October, in welcher Zeit die Mütter mit Feldarbeiten beschäftigt sind, von morgens 6 bis abends 8 Uhr überwacht werden sollten.

*) „Über die Pflicht des Staates, die Arbeitsamkeit zu fördern, die Bettelei einzustellen und die Armen zu versorgen." Salzburg 1802, Seite 60.

Erwachsene Mädchen aus der Erwerbschule wechselten mit einander alle drei Wochen in dem Geschäfte der Überwachung der Kinder ab, an der Spitze stand die Aufseherin des Krankenhauses; ein Kreis von zwölf Damen führte die Oberaufsicht.

In Großbritannien hatte schon im Jahre 1800 der Schotte Robert Owen in seiner Fabrik zu New-Lanark eine Pflegeanstalt für die Kinder der daselbst beschäftigten Arbeiter gegründet. War hier einmal die Anregung gegeben, so konnte dieselbe bei den praktischen Briten nicht ohne Erfolg bleiben, zumal die Verderbtheit der unteren Volksschichte und die erschreckliche Anzahl der jugendlichen Verbrecher eine gründliche Abhilfe dringend erheischte. In der That fand die Idee, der Corruption und Verwahrlosung schon in der zarten Jugend durch Errichtung solcher Anstalten vorzubeugen, einen begeisterten Fürsprecher im englischen Parlamente. Lord Brougham, der bereits 1819 eine Kleinkinderschule ins Leben gerufen hatte, suchte die Reichsvertretung für diese Institution zu gewinnen, und es gelang ihm, 1824 eine Gesellschaft edler Männer und Frauen, die „Infant-school-society", um sich zu vereinigen, welche viele derartige Anstalten errichteten, in denen die Kinder nicht nur überwacht, physisch und moralisch erzogen, sondern auch in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen, in anderen Schulgegenständen und in Handarbeiten unterrichtet wurden. Es war diesen Anstalten ein weiterer Wirkungskreis vorgezeichnet, weil in denselben neben den Kindern von 2—6 Jahren aus Mangel an Volksschulen auch solche von 7—9 Jahren Aufnahme fanden, für deren Unterricht gesorgt werden musste.

Die Kleinkinderschulen (Infant-schools) verbreiteten sich in Großbritannien so schnell, dass ihre Zahl in dem Berichte der genannten Gesellschaft vom 21. Juni 1827 schon auf ungefähr 300 angegeben wurde. Drei der in London befindlichen Anstalten wurden zu Musterschulen und Seminaren für Kleinkinderlehrer und -Lehrerinnen bestimmt; außerdem stellte die Gesellschaft Samuel Wilderspin als reisenden Agenten an, um bei der Organisation von Kleinkinderschulen im ganzen Lande materielle und moralische Hilfe zu leisten. Wilderspin war es auch, der zuerst in seinem Werke: „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen" über die letzteren Nachricht gegeben hat.

Bald zeigte sich auch auf dem Continente große Begeisterung für die Sache und ein warmer Eifer, dem von den Engländern gegebenen Beispiele zu folgen. In Frankreich (hier unter dem Namen salles d'asyle), in der Schweiz, in den Niederlanden, in Dänemark und Schweden ver-

breiteten sich die Bewahranstalten fast gleichzeitig. Holland besitzt noch heute die größten Bewahranstalten. So erhält die israelitische Gemeinde in Amsterdam eine solche Anstalt, welche von 1200 armen Kindern besucht wird. Die in einem zweistöckigen Gebäude befindlichen Räume entsprechen allen hygienischen Anforderungen. Neben einer Directrice und einer Stellvertreterin derselben wirken 25 Lehrerinnen; 3 Ärzte überwachen den Gesundheitszustand der Zöglinge.

Deutschland und Österreich-Ungarn verdanken diese gemeinnützigen Institute einem Manne, der sich schon als Jüngling für alle höheren Interessen der Menschheit begeisterte, seine Ideale im Mannesalter zum großen Theile zu verwirklichen das seltene Glück genoss und noch im hohen Greisenalter unablässig für die Förderung des Gemeinwohls bestrebt war: Josef Ritter von Wertheimer. Einer angesehenen Familie entstammt, zu Wien am 15. März 1800 geboren, am 16. März 1887 daselbst gestorben, hatte er in seiner Kindheit eine sehr sorgfältige Erziehung und den Unterricht tüchtiger Lehrer genossen. Obwohl Kaufmann und in diesem seinem Berufe von strenger Pünktlichkeit und Pflichttreue, fand er dennoch Muße, an seiner Fortbildung unausgesetzt zu arbeiten, und studierte besonders eifrig pädagogische Schriften. Auf seinen in den Jahren 1824, 1826 und 1828 nach Deutschland, Italien, Frankreich und England unternommenen Reisen machte er sich während eines längeren Aufenthaltes in London mit dem Wesen der Kleinkinderschulen bekannt, übersetzte nach seiner Rückkehr das oben genannte Werk Wilderspins und versah es mit Zusätzen, in welchen jede Zeile den denkenden Pädagogen und tief fühlenden Menschenfreund verräth. (Die erste Auflage erschien bei C. Gerold in Wien im Jahre 1826, die zweite im Jahre 1828.) Den ganzen Ertrag des auf eigene Kosten herausgegebenen Werkes widmete Wertheimer der ersten in Wien zu errichtenden Kinderbewahranstalt. Für den Wert des von Wertheimer herausgegebenen Werkes spricht schon der Umstand, dass die preußische Regierung die Anschaffung desselben auf öffentliche Kosten anordnete.

Gleichzeitig richtete er eine Denkschrift an die kaiserliche Regierung über die Nothwendigkeit und Nützlichkeit der Bewahranstalten. Die Regierung ließ die Eingabe durch den Druck vervielfältigen und allen Pfarrern und Gemeindevorstehern Wiens behufs Einholung von Gutachten zusenden.

Die in Wertheimers Buche entwickelten Ideen hatten inzwischen eine für das Wohl ihrer Mitmenschen erglühte ungarische Dame, die Gräfin Therese Brunswick-Korompa, zur Ausführung derselben

begeistert. Diese edle Frau, am 27. Juli 1775 in Preßburg geboren (gestorben October 1861), verrieth schon als Kind seltene Geistesanlagen und ein äußerst empfängliches, feinfühlendes Herz. Sie erlangte infolge ihrer ausgezeichneten Fähigkeiten eine umfassende und vielseitige Bildung. Von großer Bedeutung für ihr humanitäres Wirken wurde eine Reise in die Schweiz, wo sie den großen Apostel der Menschenerziehung, Pestalozzi, kennen lernte, dessen edle Begeisterung die heilige Glut der Nächstenliebe in ihrem Herzen zur hellauflodernden Flamme anfachte. Fest stand nunmehr in ihr der Entschluss, Erzieherin zu werden, und nachdem sie durch einige Zeit die Erziehung der Kinder ihrer Schwester mit großer Sorgfalt geleitet hatte, sammelte sie im Hause ihrer Mutter zu Ofen eine Kinderschar um sich, die sie unterrichtete und deren Wesen sie studierte.

Auf eine solche Frau mussten die von England ausgegangenen Bestrebungen für die öffentliche Erziehung in der frühesten Kindheit zündend wirken; sie reiste selbst nach England und besuchte das von Wilderspin in London geleitete Institut. Nach ihrer Rückkehr trat sie mit Wertheimer zuerst in brieflichen, später in persönlichen Verkehr, dessen Resultat die Gründung der ersten Kinderbewahranstalt in der Christinenstadt zu Ofen war.

Neben der Herbeischaffung der erforderlichen Geldmittel bildete die Gewinnung einer geeigneten Kraft für die Leitung des neuen Institutes die Hauptsorge der Gräfin. Sie wandte sich deshalb an den Universitätsprofessor Wagner in Würzburg, mit dem sie in lebhaftem Briefwechsel stand, und derselbe empfahl ihr seinen Lieblingsschüler Matthäus Kern, zugleich Schüler des berühmten Pädagogen Sailer. Kern (geb. 1798 zu Hörstein in Bayern) folgte dem an ihn ergangenen Rufe, und die erste Kinderbewahranstalt in Österreich-Ungarn wurde am 1. Juni 1828 im eigenen Hause der Gräfin Brunswick feierlich eröffnet.

Im folgenden Jahre schon konnten in Ofen und Pest andere drei Anstalten errichtet werden, deren Lehrkräfte unter der Leitung Kerns ausgebildet worden waren.

Mittlerweile hatte Wertheimers Eingabe, wahrscheinlich infolge der in Ofen und Pest zutage getretenen befriedigenden Erfolge der Bewahranstalten, eine günstige Erledigung gefunden. Die meisten der früher um ihr Gutachten Befragten erkannten die Nothwendigkeit der genannten Institute für die ärmere Bevölkerung an. Pfarrer Johann Lindner am Rennwege in Wien, ein wahrer Priester und Menschenfreund, begnügte sich aber nicht mit dem abgegebenen Gutachten, sondern fasste den Ent-

schluss, in seinem Pfarrbezirke eine den Bedürfnissen der Arbeiterbevölkerung entsprechende Bewahranstalt ins Leben zu rufen. Er reiste nach Ofen und Pest, um die dort errichteten Anstalten bis ins kleinste Detail kennen zu lernen. Auch Wertheimer begab sich dahin, um sich zu überzeugen, wie die in seinem Werke aufgestellte Theorie sich in der Ausführung gestalte, und die beiden Menschenfreunde schritten nun rasch ans Werk.

Am 12. Februar 1830 ward zur Feier des Geburtstages des Kaisers Franz die erste Kinderbewahranstalt in Wien, in der Steingasse, gegründet, und nachdem Herr Wertheimer den in Ofen wirkenden, ebenso gemüthreichen als hochgebildeten Kern für die Leitung gewonnen hatte, wurde dieselbe am 4. Mai 1830 eröffnet. Kern wirkte hier bis zu seinem am 12. December 1863 erfolgten Tode unermüdet und segensreich. Ähnliche Institute entstanden noch im Jahre 1830 in den Bezirken Wieden und Margarethen. Das Aufblühen dieser drei Anstalten und die rege Theilnahme, welche sich bei Errichtung derselben in allen Ständen auf die werkthätigste Weise kundgegeben hatte, veranlasste die Gründung eines Centralvereines für Kinderbewahranstalten in Wien, an dessen Spitze die Kaiserin Karoline Auguste als Protectorin trat, und der seitdem eine größere Anzahl segensreich wirkender Anstalten ins Leben gerufen hat. Auch in anderen Städten der Monarchie fand die gegebene Anregung bald eine von den günstigsten Erfolgen begleitete Nacheiferung.

In Preußen war, wie früher erwähnt, schon im Jahre 1819 eine Anstalt für kleine Kinder von Professor Wadzek gegründet worden, seit 1827 wurden in Berlin und Potsdam mehrere solche Anstalten errichtet, an welchen namentlich Regierungsrath v. Türk seine rastlose Thätigkeit für das Wohl der Armen entfaltet hat. An der Spitze dieser Anstalten standen Prinzessinnen des königlichen Hauses, die das Gedeihen derselben thatkräftig förderten.

In Bayern, Württemberg, Sachsen, Hessen-Kassel und Hessen-Darmstadt wurde ebenfalls mit Eifer an die Gründung von Kinderbewahranstalten gegangen.

Als thatsächlicher, unbestreitbarer Erfolg aller dieser Anstalten ergab sich, statistischen Nachweisen zufolge, überall die Verminderung der Sterblichkeit in den ersten Lebensjahren; andere, positive Resultate, insbesondere in Rücksicht auf die Vorbereitung für die Schule, hatten dieselben nicht aufzuweisen, und zwar aus folgenden Gründen:

Mit wenigen Ausnahmen waren die Leiter und Leiterinnen der Bewahranstalten für ihre Aufgabe nur ungenügend vorbereitet. Man fasste in den

meisten Fällen bei Errichtung dieser Institute den vorwiegend negativen Zweck, Bewahrung vor Schaden, ins Auge, ließ aber die schon von Wertheimer betonte Aufgabe, „die in den Kindern liegenden Kräfte des Körpers und der Seele auf angemessene Weise zu entwickeln und zu üben," völlig außeracht. Man glaubte eben genug gethan zu haben, wenn man eine verlässliche, ältere Frauensperson, auf deren Freundlichkeit und Geduld den Kleinen gegenüber man rechnen durfte, zur Aufsicht und Pflege bestellte. Diesen Personen fehlte somit gewöhnlich die tiefere Auffassung des Wesens und Lebens der Kinder; zudem waren auch zweckmäßige Spiel- und Beschäftigungsmittel nicht vorhanden, und die wenigen in den Kinderbewahranstalten eingeführten Beschäftigungen wurden nicht geistig anregend betrieben; Ausfüllung der Zeit und nicht Entwicklung der kindlichen Kräfte wurde als Hauptzweck betrachtet. Biblische Geschichte bildete den Hauptgegenstand der Unterhaltung, das Gedächtnis wurde mit religiösen Sprüchen und Liedern überladen. Aber nicht darauf allein beschränkte sich die nachtheilige pädagogische Thätigkeit der sogenannten Kleinkinderlehrerinnen oder Bewahrerinnen. Nur zu oft unterrichteten diese ihre 4- bis 5jährigen Zöglinge im Lesen, Schreiben und Rechnen, eine für die Schule um so unwillkommenere Vorbereitung, als durch dieselbe der Geist der Kinder verkrüppelt wurde, und diese dann dem Lehrer zur Plage wurden, wie ihnen die Schule als Marterort erschien. Auf diese Weise konnten die Vortheile, die der sorgfältige Schutz vor körperlichen Gefahren und sittlicher Corruption gewährte, nimmer die Nachtheile aufwiegen, die für die geistige Entwicklung der zarten Kinder erwuchsen.

Mit der Änderung des Namens in Kleinkinderschulen, der später an vielen Orten Deutschlands eingeführt wurde, war nichts gewonnen. Derselbe sollte wohl darauf hinweisen, dass mit dem Bewahren der Kleinen nicht alles gethan sei; aber auch er führte über den Zweck solcher Anstalten irre, wenn auch Fölsing, der Hauptvertreter und Reformator dieser Anstalten, das Wort „Schule" im weiteren Sinne des Wortes als Erziehungs- und Bildungsstätte aufgefasst wissen will.

Dr. Julius Fölsing (geb. den 27. Juli 1816, gest. den 19. Juni 1882) hat sich große Verdienste um die Kleinkindererziehung erworben.

Er war der Begründer der „Kleinkinderschule für höhere Stände" in Darmstadt, welche er im Jahre 1843 eingerichtet und bis an sein Lebensende geleitet hat; aus seinem pädagogischen „Kränzchen", einer Anstalt zur Bildung von „Kinderführerinnen", sind seit 1847 über 400 Schülerinnen hervorgegangen; er war auch der fruchtbarste Schriftsteller

in Sachen der Kleinkinderschule. Fölsing bezeichnet die Kleinkinderschule als eine Unterstützungsanstalt für Reiche und Arme, für höhere und niedere Stände. Sie sollte nach seiner Ansicht die „oft durch zu vielerlei Spiel- und Beschäftigungsstoffe entwickelten Kinder, bei welchen leicht eine Überreizung und Übersättigung des Thätigkeitstriebes erzeugt wird, zur Einfachheit und Genügsamkeit zurückführen". Es handelt sich nach ihm hier hauptsächlich um „richtige Erfassung des jungen Menschen und möglichste Beachtung der individuellen Triebe, vornehmlich des Thätigkeitstriebes". Gegen einen eigentlichen Schulunterricht vor dem sechsten Lebensjahre spricht er sich schon im Jahre 1850 in seinem Werke „Die Menschenerziehung" aus.

Die Selbstthätigkeit des Kindes zur Grundlage und zum Ausgangspunkte für die geistige Entwicklung zu machen, war dem großen Jünger Pestalozzis, Friedrich Fröbel, vorbehalten.

Friedrich Wilhelm August Fröbel wurde am 21. April 1782 im Dorfe Oberweißbach in Thüringen, wo sein Vater Pfarrer war, geboren. Da seine Mutter noch vor Ablauf seines ersten Lebensjahres gestorben war und die Amtsgeschäfte seines Vaters diesem nicht gestatteten, sich viel mit der Erziehung seiner Kinder zu beschäftigen, so war Friedrich zumeist der Aufsicht und Pflege der Dienstboten überlassen. Von diesen vernachlässigt und auf sich selbst angewiesen, richtete er seine Aufmerksamkeit auf die Erscheinungen der Natur, und die Pflanzen, besonders die Blumen, bildeten den Gegenstand seiner Beobachtung. Ins Schulalter gelangt, besuchte er die Mädchenschule, wo Sauberkeit, Sinnigkeit und Ordnung herrschte, ihm aber die Gelegenheit zum Verkehre mit altersgleichen Knaben fehlte. In seinem 11. Lebensjahre trat eine günstige Änderung in seinen Verhältnissen ein; er kam zu einem Oheim von mütterlicher Seite, dem Superintendenten Hoffmann in Stadt-Ilm, der die Gattin und den einzigen Sohn verloren hatte. Hier begegnete ihm nur Milde und Güte; er gewann frischen Lebensmuth und erstarkte körperlich, und in der Schule ergänzte er den früher nur dürftig genossenen Unterricht.

Nach seiner Confirmation, im Alter von 15 Jahren, wurde er zu einem tüchtigen Forstmanne in die Lehre gegeben, der ihm aber wenig Zeit widmen konnte. Friedrich war daher auf das Selbststudium angewiesen, und dazu fand er in der reichhaltigen Bibliothek seines meist fern vom Hause beschäftigten Lehrherrn Gelegenheit genug. Nach Ablauf der contractlich festgesetzten Zeit stand in Fröbel der Entschluss fest, sich in Jena, wo sein Bruder Medicin studierte, weiter auszubilden. Sein Vater willigte

unter der Bedingung ein, dass er sich während der Studienzeit ohne jede weitere Unterstützung, bloß mit Hilfe seines geringen mütterlichen Erbtheiles, erhalten könne. In Jena hörte er naturhistorische, physikalische und mathematische Vorlesungen. Im dritten Halbjahre jedoch gerieth er durch seinen Bruder, dem er einen Theil seines kleinen Vermögens geliehen hatte, in Noth und war gezwungen, ins Elternhaus zurückzukehren. Nachdem er hierauf kurze Zeit auf dem Gute eines Verwandten Landwirtschaft betrieben hatte, wurde er von dem erkrankten Vater, der in seinen Amtsgeschäften dringend der Hilfe bedurfte, zurückgerufen. Der Vater starb im Februar 1802; mit ihm verlor Friedrich sein Heim. Jetzt auf Broterwerb angewiesen, gieng er als Forstamts-Actuar nach Bamberg und nahm bald darauf eine Stelle als Privatsecretär bei einem mecklenburgischen Gutsbesitzer an.

Durch den Tod seines Oheims Hoffmann im Jahre 1805 in den Besitz eines kleinen Erbtheils gelangt, entschloss sich Fröbel, eine unabhängige Stelle, etwa als Architekt, zu suchen, zu welchem Zwecke er sich nach Frankfurt a. M. begab. Hier wurde er von einem Freunde bei dem Director der Musterschule, Gruner, eingeführt, der nach kurzer Bekanntschaft mit Fröbel dessen Befähigung zum Erzieher und Lehrer erkannte und ihm eine Stelle an seiner Schule anbot. Fröbel nahm Gruners Anerbieten an, und da ihm dieser zu seiner pädagogischen Ausbildung Schriften von Pestalozzi in die Hand gegeben hatte, erwachte in ihm das glühende Verlangen, den großen Reformator der Volksschule persönlich kennen zu lernen.

Gegen Ende August 1805 wanderte Fröbel nach Yverdun, wo Pestalozzi kurz vorher angekommen war, und verweilte daselbst 14 Tage. Nach Frankfurt zurückgekehrt, nahm er wieder seine Wirksamkeit an der Musterschule auf und lehrte hier deutsche Sprache, Rechnen, Zeichnen und Erdkunde. In allen diesen Gegenständen suchte er das von Pestalozzi aufgestellte Anschauungsprincip durchzuführen, dabei aber auch die in Yverdun erkannten Fehler zu vermeiden. Im Jahre 1807 übernahm er unter der ihm zugestandenen Bedingung, mit den Zöglingen allein auf dem Lande leben zu dürfen, die Erziehung zweier Knaben eines Herrn von Holzhausen, in dessen Hause er schon während seiner Wirksamkeit an der Musterschule unterrichtet hatte. Die Familie besaß in der Nähe von Frankfurt ein kleines Landgut, und dahin zog Fröbel mit seinen Zöglingen. Er arbeitete hier ebenso unermüdlich an der Erziehung der Knaben wie an der eigenen. Da er aber noch manchen Mangel in seiner Er-

ziehungsmethode fühlte, bestimmte er die Eltern seiner Zöglinge, ihn mit diesen zu Pestalozzi nach Yverdun ziehen zu lassen, wo er nunmehr als Lehrender und Lernender zwei Jahre verweilte. Dann blieb er noch ein halbes Jahr in der Familie von Holzhausen in Frankfurt. Um seine naturhistorischen und sprachlichen Kenntnisse zu erweitern, beschloss er, noch einmal die Universität zu besuchen. Er gieng darum 1811 nach Göttingen und 1812 nach Berlin, wo er, um seinen Unterhalt zu erwerben, an der Schule Plamans, eines der bedeutendsten Anhänger Pestalozzis, unterrichtete.

Im Jahre 1813, als alles gegen den gemeinsamen Feind zu den Waffen griff, schloss sich auch Fröbel der Lützow'schen Freischar an. Ihn bestimmte aber dazu, wie er selbst gestand, neben der Begeisterung fürs Vaterland noch besonders die Rücksicht auf seinen Erzieherberuf, um nicht einst vor seinen Schülern darob erröthen zu müssen, dass er im Augenblicke der allgemeinen Noth feige zurückgeblieben wäre. Unter den Kampfgenossen lernte er zwei Männer kennen, die sich ihm in seltener Hingebung und Freundschaft anschlossen, um sich nie wieder von ihm zu trennen; es waren dies Heinrich Langethal (geb. zu Erfurt am 3. September 1792) und Wilhelm Middendorff (geb. zu Brechten bei Dortmund am 20. September 1793).

Nach beendetem Feldzuge erhielt Fröbel eine Anstellung als Assistent an dem mineralogischen Museum in Berlin. Obwohl er nun eine sorgenfreie Existenz und die Aussicht auf eine Professur hatte, beschäftigte ihn doch lebhaft der Plan, sich ganz der Erziehung zu widmen. Ein trauriges Familienereignis reifte in ihm den Entschluss hierzu und drängte zur schnellen That. Sein Bruder Christoph, Prediger in Griesheim im Thüringerwald, hatte sich nach der Schlacht bei Leipzig in den Lazarethen den Typhus geholt und war demselben erlegen, und die Witwe wandte sich an Friedrich mit der Bitte, ihr bei der Erziehung ihrer drei Knaben mit Rath und Hilfe beizustehen. Fröbel folgte sofort diesem Rufe. Er gieng zunächst nach Osterode, um zwei Söhne seines dort lebenden Bruders Christian, eines wohlhabenden Kaufmannes, abzuholen, und reiste mit ihnen nach Griesheim, wo er am 13. November 1816 an den fünf Neffen sein Erziehungswerk begann. Im Jahre 1817 schlossen sich ihm Langethal und Middendorff an. Äußere Verhältnisse zwangen die Freunde bald, nach Keilhau zu übersiedeln, wo die Predigerswitwe ein kleines Bauerngut angekauft hatte.

In den ersten Jahren hatte Fröbel mit unsäglichen Entbehrungen zu kämpfen; er ertrug jedoch alles mit Muth und Selbstverleugnung. Im

September 1818 vermählte er sich mit Henriette Wilhelmine, geborenen Hoffmeister, die er in Berlin kennen gelernt hatte, und die seinen Plänen mit außerordentlicher Theilnahme folgte. Im Jahre 1820 zog Christian Fröbel von Osterode nach Keilhau, um seinem Bruder den harten Lebenskampf durch seine Geschäftskenntnis und durch materielle Unterstützung zu erleichtern, und im Jahre 1823 wurde in Arnold Barop, einem Neffen Middendorffs, eine tüchtige Lehrkraft für das Institut gewonnen. In den Jahren 1824, 1825 und 1826 stand das letztere in höchster Blüte; das Wirken der vereinten Freunde und Fröbels bedeutendes Werk: „Die Menschenerziehung" hatten den Ruf desselben über Deutschlands Grenzen hinaus verbreitet. Doch währte es nicht lange, da wurden Fröbel und seine Mitarbeiter, obwohl sie sich von allen politischen Bestrebungen fernhielten und ausschließlich ihren Erziehungs-Idealen lebten, demagogischer Umtriebe verdächtigt; ein Theil der Eltern, besonders die adeligen, entzogen ihre Kinder der Anstalt, so dass im Jahre 1829 die Anzahl der Zöglinge von 56 auf 5 herabgesunken war.

Nach mehreren vergeblichen Versuchen, an irgend einem Orte in Deutschland eine Volkserziehungs-Anstalt zu gründen, folgte Fröbel der Einladung des Componisten Schnyder v. Wartensee, der ihm sein Schloss Wartensee in der Schweiz zur Ausführung seiner Pläne einräumte.

Er reiste mit seinem Neffen Ferdinand im Juli 1831 dahin, und bald folgte ihnen auch Barop, während die anderen Freunde in Keilhau die dortige Anstalt weiterführten. Aber sowohl in Wartensee als auch in Willisau, wo er später, unterstützt von mehreren Bürgern, eine Anstalt mit ungefähr 40 Zöglingen eröffnete, traten manche Feinde gegen ihn auf. Die glänzenden Ergebnisse einer öffentlich abgehaltenen Prüfung verschafften jedoch Fröbel Anerkennung und den Sieg über seine Feinde, so dass er bis zum Sommer 1835 ruhig wirken konnte. Er folgte dann einem Rufe der Cantonsregierung nach Burgdorf, um daselbst die Leitung des Waisenhauses und der Wiederholungscurse für Lehrer zu übernehmen.

In seiner neuen Stellung befestigte sich in ihm die schon früher gewonnene Überzeugung, dass alle Schulerziehung der richtigen Grundlage entbehre, wenn nicht die Reform der ersten Erziehung angebahnt werde. Die Nothwendigkeit der Heranbildung tüchtiger Mütter trat in den Vordergrund seiner Seele, und sein ganzes Streben, seine ganze Thätigkeit sollte von jetzt an auf die Verbesserung der Erziehung im frühesten

Kindesalter gerichtet sein. Da auch die anhaltende Kränklichkeit seiner Frau gänzliche Entfernung derselben aus der rauhen Gebirgsluft gebot, gab er seine Stellung in Burgdorf auf und gieng im Sommer 1836 mit seiner Gattin nach Berlin.

Während seines Aufenthaltes in Berlin, wo er die seit 1833 vom Regierungsrathe v. Türk eingerichteten Kinderbewahranstalten fleißig besuchte, verfasste er eine Schrift: „Anweisung zu den ersten Spielen und Beschäftigungsmitteln der Kindheit", und im Jahre 1837 errichtete er in Blankenburg bei Rudolstadt die erste Beschäftigungsanstalt für Kinder des Vorschulalters. Lange konnte er für dieselbe keinen passenden Namen finden, bis er einst auf einem Spaziergange mit Middendorff und Barop nach langem Sinnen in die Berge rief: „Gefunden! Kindergarten soll ihr Name sein!" Mit diesem Namen wollte er den Zweck seiner Schöpfung bezeichnen. In dem von ihm gegründeten Institute sollten die Kinder ihrer Natur angemessen wie die Pflanzen in einem Garten unter Gottes Schutz und bei sorgsamer Pflege von einsichtigen Personen erzogen werden; er wollte aber in demselben zugleich den Weg zu einer solchen Erziehung zeigen.

Nachdem Fröbel im Jahre 1839 den Verlust seiner treuen Gattin erlitten hatte, erließ er am 28. Juni 1840, am Tage des vierhundertjährigen Jubiläums der Buchdruckerkunst, einen Aufruf an die deutschen Frauen, ihn bei der Gründung eines allgemeinen deutschen Kindergartens zu unterstützen; er musste jedoch die schmerzlichste Enttäuschung erfahren. Die Blankenburger Anstalt konnte sich nicht halten. Fröbel besuchte in Gesellschaft Middendorffs in den letzten Vierziger-Jahren mehrere größere Städte Deutschlands: Frankfurt, Heidelberg, Darmstadt, Dresden und Leipzig, um durch Vorträge für seine Ideen zu begeistern, Kindergärten einzurichten und zur Bildung von Erziehungsvereinen aufzufordern. Im Jahre 1849 gründete er in dem Badeorte Liebenstein eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen. Von den bedeutenden Persönlichkeiten, die hier Fröbel kennen lernten und später in wirksamster Weise zur Verbreitung seiner Ideen beitrugen, sind namentlich Adolf Diesterweg und die Baronin Bertha v. Marenholtz-Bülow hervorzuheben. Beide erzählen, wie sie nach ihrer Ankunft in Liebenstein von einem „alten Narren" haben reden gehört, der tagtäglich mit kleinen Kindern auf einer Wiese herumspringe. Da Frau v. Marenholtz schon seit Mai im Badeorte weilte und Fröbel bald begegnet war, während Diesterweg erst im Juli dahin kam, so führte sie

die beiden Männer zusammen. Der große Berliner Pädagoge kannte wohl schon die Bestrebungen Fröbels, hatte dieselben aber in dem Sinne aufgefasst, dass den Kindern aller Unterricht spielend ertheilt werden sollte. Wie angenehm er sich aber nach der ersten persönlichen Begegnung enttäuscht sah, geht daraus hervor, dass er von nun an täglich zu Fröbel kam und an dem Unterrichte, den dieser zehn jungen Damen gab, sowie an den gemeinschaftlichen Ausflügen theilnahm. Schon im Jahre 1850 widmete er dem neugewonnenen Freunde die vierte Auflage seines „Wegweiser für die deutschen Lehrer", und alle Aufsätze, in denen er auf Fröbel und dessen Wirken zu sprechen kommt, athmen die tiefste Begeisterung. „Man hat hier," sagt er an einer Stelle, „die Erscheinung eines von seiner Idee hingenommenen Geistes. — Wie über einen Seher, kommen seine Gedanken über die Natur und ihre Gesetze ihm zum Bewusstsein; er sucht die Gefühle, die ihm werden, in Worten zu dolmetschen, und der Hörer erhält, mitten im Gespräch über verschiedenartige Dinge, goldene Früchte vorgesetzt."

Im Frühjahre 1850 bezog Fröbel das nahegelegene Schloss Marienthal, das ihm der Herzog von Meiningen für seine erziehlichen Zwecke eingeräumt hatte. Hier verlebte er, umgeben von einer Schar ihn schwärmerisch verehrender Schülerinnen, die glücklichsten Tage.

Am 4. August 1850 veranstaltete Fröbel auf dem Altenstein ein großartiges Spielfest, zu dem mehr als 300 Kinder aus den umliegenden Ortschaften zusammengekommen waren, welche unter der Leitung Fröbels, Middendorffs und deren Schülerinnen kindliche Spiele ausführten. Fröbel selbst schildert den Eindruck, den das Fest auf die Zuschauer machte, in folgenden Worten: „Man muss so etwas erlebt und selbst mitgemacht haben, um sich ein ganz entsprechendes Bild von der allgemeinen Wirksamkeit eines klaren, wahren Gedankens, von der Macht einer schönen, liebevollen Idee auf den natürlichen richtigen Sinn, auf das einfache Gemüth und das unbeirrte Denken der Menge zu machen. Kein Ausbruch lauter Freude, aber heitere Gesichter, leuchtende Blicke, stiller, kräftiger Händedruck aus befriedigtem Herzen, auch wohl ein Wort des Dankes!"

Im Juli 1851 vermählte sich Fröbel mit Fräulein Luise Lewin, die schon seit längerer Zeit seinem Haushalte vorgestanden und seinen Schülerinnen bereits eine mütterliche Freundin und Lehrerin war. Schon glaubte er, seine alten Tage in Ruhe und Frieden genießen zu können, als ihn wie ein Blitz aus heiterem Himmel die Nachricht von dem am

7. August 1851 ergangenen Verbote der Kindergärten in Preußen traf. Weder der von Fröbel in einer Eingabe an den Minister geführte Nachweis, dass dem Verbote ein Missverständnis zugrunde liege, noch die Bemühungen einflussreicher Personen konnten die Zurücknahme des Verbotes bewirken. Die so erfahrene Unbill verkürzte dem bis dahin noch rüstigen Greise das Leben. Nachdem er noch am 3. Juni 1852 der vierten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Gotha angewohnt hatte, bei der er mit Beweisen der Verehrung überhäuft wurde, erkrankte er, in die Heimat zurückgekehrt, und am 21. Juni 1852 starb der unermüdlich thätige, für Menschenwohl erglühte Mann in Marienthal. Seine irdischen Überreste ruhen auf dem Friedhofe in Schweina, einem in der Nähe von Marienthal gelegenen Dorfe. Das nach Angabe Middendorffs aus Kugel, Walze und Würfel, den Repräsentanten der zweiten Spielgabe, gebildete und mit dem Motto: „Kommt, lasst uns den Kindern leben!“ als Inschrift versehene, einfache Denkmal wurde zur Säcularfeier Fröbels von einem auf Anregung des Professors Wiebe in Hamburg gebildeten National-Comité erneut und am 21. Juli 1882 feierlich enthüllt. Ein würfelförmiger Sockel aus Sandstein erhebt sich auf drei mit Reliefzeichnungen geschmückten Stufen. Die Vorderseite des Sockels zeigt das Bild Fröbels in Medaillonform, von einem Lorbeerkranz umrahmt, mit dem Datum 21. April 1882. Auf dem Sockel ruht eine Quadrattafel mit Bronzeverzierung und der Inschrift: Dem großen Kinder- und Menschenfreunde F. Fröbel seine dankbaren Verehrer. Auf dieser ganzen Grundlage erhebt sich das frühere Denkmal.*)

Nach dem Hinscheiden Fröbels war wohl niemand mehr geeignet, das Werk des Meisters in dessen Sinne und Geiste fortzuführen, als derjenige, der fast ein halbes Jahrhundert die Sorgen und Mühen mit ihm getheilt hatte, an der Wiege einer jeden seiner Unternehmungen gestanden und mit seiner Idee innig verwachsen war. Wer konnte sich mit dem gleichen Verständnisse, mit der gleichen Liebe und Hingebung der Sache des heimgegangenen Freundes annehmen wie Wilhelm Middendorff? Einige Zeit setzte Frau Luise Fröbel den begonnenen Cursus mit den Schülerinnen in Marienthal fort, dann übersiedelte sie nach Keilhau, um die Anstalt unter Middendorffs Leitung zu stellen und bei dem Keilhauer Lehrerkreise Unterstützung zu finden. Middendorff sollte jedoch

*) Eingehend ist das Leben und Wirken Fröbels in der zu dessen Säcularfeier bei Graeser in Wien erschienenen Schrift: „Friedrich Fröbel von A. S. Fischer“ dargestellt.

den Freund nicht lange überleben; am 27. November 1853 nachts machte ein Nervenschlag seinem Leben ein Ende.

Zur Charakteristik des trefflichen Mannes, dessen Wahlspruch hieß: „Klar, wahr und lebenstreu!“ mögen folgende Worte Diesterwegs hier stehen: „In Middendorff ist mir die edelste, abgerundetste Persönlichkeit erschienen, die ich zu schauen das Glück gehabt habe. Seine Erscheinung offenbarte ganz und rein seine Natur, seine Wesenheit ... Middendorff war ein Mann aus einem Gusse, eine so vollkommene, harmonische Einheit, wie man selten zu sehen Gelegenheit hat. Dies hatte seinen Grund darin, dass eine Idee ihn beherrschte und ein Motiv ihn bei allen seinen Handlungen leitete: das Streben nach innerer Veredlung des Menschen.“

Die Witwe Fröbels gieng nach Middendorffs Tode mit fünf Schülerinnen zu Dr. Marquart, einem der treuesten Anhänger ihres Gatten, nach Dresden und bald darauf nach Hamburg, wo sie seitdem ununterbrochen für die Heranbildung von Kindergärtnerinnen thätig ist.

Eine fast über alle Länder Europas sich erstreckende Wirksamkeit entfaltete Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow (geb. am 5. März 1811 in Braunschweig). Sie übertrug die Ideen, welche dem Kindergarten zugrunde liegen, nach Frankreich, England, Holland, Belgien, Russland, nach der Schweiz und Italien, setzte sich überall mit den einflussreichsten Staatsmännern, Gelehrten und Schriftstellern in Verbindung, hielt in allen bedeutenderen Städten Vorträge über Fröbels System, regte die Errichtung von Kindergärten und die Umgestaltung von Kleinkinderschulen und Kinderasylen in solche an und rief Erziehungsvereine ins Leben. Von den letzteren sind vor allem zu nennen: der schon 1857 trotz des bestandenen Verbotes der Kindergärten in Berlin gegründete „Verein zur Förderung der Fröbel'schen Erziehungsweise“ und der „Verein für Familien- und Volkserziehung“, der 1863 ebenfalls in Berlin ins Leben trat, nachdem es den unablässigen Bemühungen der Frau von Marenholtz im Jahre 1860 gelungen war, die Aufhebung des Verbotes der Kindergärten in Preußen durchzusetzen. Im Jahre 1870 übersiedelte sie nach Dresden, wo sich infolge ihrer Anregung am 29. Mai 1871 der „allgemeine Erziehungsverein“ constituierte, der zu Anfang des Jahres 1873 eine „Musteranstalt für Fröbel'sche Erziehung“ eröffnete. Als Organ des Vereines wurde gleichzeitig eine neue Folge der Monatsschrift: „Die Erziehung der Gegenwart“ begründet, die schon in den Jahren 1861 und 1862 unter der Redaction des als pädagogischer Schrift-

steller rühmlichst bekannten Schulrathes Dr. Karl Schmidt (gest. am 8. November 1864) erschienen war. Von den vielen gediegenen Schriften der Frau von Marenholtz sind vorzüglich zu nennen: Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode (1. Auflage 1866, 2. Auflage 1875), Das Kind und sein Wesen (1878), Gesammelte Beiträge zum Verständnis der Fröbel'schen Erziehungsideen (1876, 1877), Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbel'schen Erziehungslehre (1886, 1887).

Am 9. Jänner 1893 beschloss die culturhistorisch bedeutende Frau ihr an Jahren und edlen Thaten reiches Leben.

Dank der kraftvollen Anregung der ebengenannten Geisteserbin Fröbels und der Thätigkeit der durch ihr Beispiel ermunterten Schüler und Verehrer des großen Meisters gewann dessen Erziehungsweise in den letzten drei Decennien immer weitere Ausbreitung und einen hohen Grad innerer Fortentwicklung. Von den unmittelbaren Schülern sind hier vor allem zu nennen: Wichard Lange (gest. 1884), der Schwiegersohn Middendorffs, der erste Herausgeber von Fröbels Schriften, Rudolf Benfey (gest. 1891), der, seitdem er im Jahre 1846 Fröbels persönliche Bekanntschaft gemacht, als Wanderlehrer und Schriftsteller für die Verbreitung der Fröbel'schen Pädagogik unausgesetzt thätig war, Hermann Pösche und die Frauen Luise Fröbel, Ida Vogeler, geb. Seele, und Johanna Goldschmidt (gest. 1884), die Begründerin und Präsidentin des Hamburger Fröbel-Vereines.

August Köhler, geboren am 9. September 1821, gestorben am 22. April 1879 als Director des Kindergärtnerinnen-Seminars in Gotha, hat sich als Vorsitzender des „Deutschen Fröbel-Verbandes", als Herausgeber der Zeitschrift „Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarclasse" und als Verfasser mehrerer Schriften um das Kindergartenwesen und insbesondere um die Ausbildung der Fröbel'schen Spiel- und Beschäftigungsmittel große Verdienste erworben.

Mitherausgeber der genannten Zeitschrift, welche jetzt von Professor Eugen Pappenheim in Berlin fortgesetzt wird, waren Friedrich Seidel und Franz Schmidt in Weimar. Diese beiden haben sich auch durch die gemeinsame Herausgabe der „Arbeitsschule", der ersten und bedeutendsten Sammlung von Vorlagen für Formenarbeiten, bekannt gemacht. Seidel hat außerdem eine neue Ausgabe der Schriften Fröbels veranstaltet.

Frau Lina Morgenstern in Berlin, Förderin aller humanitären Bestrebungen, schrieb schon im Jahre 1861: „Das Paradies der Kindheit

nach Fr. Fröbels Grundsätzen", das erste Lehrbuch der Kindergarten-Pädagogik. Als Präsidentin des Berliner Frauenvereines und als Herausgeberin der „Deutschen Hausfrauenzeitung" ist sie jederzeit mit Energie und Wärme für Fröbels Erziehungsgrundsätze eingetreten.

Außerdem waren und sind in Deutschland für die Verbreitung und Erläuterung Fröbel'scher Gedanken und für zusammenhängende, systematische Darstellung der Theorie und Praxis des Kindergartens thätig: Hermann Goldammer, Bruno Hanschmann, Henriette Schrader, Bertha Meyer, Henriette Goldschmidt und Eleonore Heerwart. Der Erfolg so vielseitiger Bestrebungen zeigt sich darin, dass die Kindergärten, obwohl sie auch seit der Aufhebung des zu Lebzeiten Fröbels für Preußen erlassenen Verbotes die staatliche Anerkennung und Förderung entbehren, nicht bloß selbst ansehnliche Verbreitung gefunden, sondern auch den älteren Instituten, als Bewahranstalten und Kleinkinderschulen, Bildungsstoff und Bildungsmittel in erfreulicher Weise zugeführt und die Schaffung zahlreicher Fortbildungs- und Berufsschulen für das weibliche Geschlecht veranlasst haben.

Wir entnehmen dem für die internationale Ausstellung in Chicago (1893) von einem Sondercomité zusammengestellten Bericht über die in Deutschland bestehenden Anstalten für das vorschulpflichtige Alter folgende statistische Angaben:

Unter dem Namen „Kleinkinder-Bewahranstalt" besitzt Berlin 36 Anstalten mit einer Gesammtzahl von 3100 Zöglingen. Ein Theil dieser Anstalten hebt kein Schulgeld, ein anderer ein solches von 50 Pf. ein.

Die Fröbel'sche Theorie und Methode hat fast in allen diesen Anstalten Eingang gefunden.

Außerdem werden von dem „Oberlin-Orts-Verein" 7 „Oberlin-Stationen" mit 611 Zöglingen im Alter von 3 bis 6 Jahren erhalten, denen Diaconissen vorstehen. In der deutschen Kaiserstadt bestehen auch 21 Kinderhorte; davon werden 2 von dem Oberlin-Verein, die übrigen von drei zu diesem Zwecke gegründeten Vereinen erhalten.

Kindergärten weist der Bericht 46 aus, und zwar 17 Vereins- und 29 Privat-Kindergärten. Das „Pestalozzi-Fröbel-Haus", eine Schöpfung des „Berliner Vereins für Volkserziehung", erhält einen Volkskindergarten, der „Berliner Fröbel-Verein", 1874 durch Verschmelzung der beiden von Baronin Marenholtz gegründeten Vereine entstanden, erhält 3 Volkskindergärten, der Verein der „Volkskindergärten

im Osten Berlins" ebenfalls 3 solche Anstalten; andere Vereinsanstalten werden durch eigens zu diesem Zwecke gegründete Vereine erhalten.

Kindergärtnerinnen-Seminare besitzt Berlin 7; eines zum Pestalozzi-Fröbel-Hause gehörend, 2 vom Fröbel-Vereine gegründete und 4 Privat-Anstalten.

In der Provinz Brandenburg stehen die Kleinkinderbewahranstalten in ganz besonderer Blüte. Abgesehen von Berlin sind 74 solche Anstalten vorhanden, von denen 8 ein eigenes Heim aufweisen und die älteste im Jahre 1831 gegründet wurde. Kindergärten (sämmtlich Privat-Unternehmungen) bestehen bloß 13.

In der Provinz Schlesien fanden infolge der Wohlhabenheit und Intelligenz der Bevölkerung die Fröbel'schen Erziehungsmaximen willkommenen Einlass. Im September 1861 wurde in Breslau ein Kindergarten mit 7 Kindern eröffnet, und das Interesse, mit welchem derselbe aufgenommen wurde, führte noch in demselben Jahre zur Bildung des Kindergartenvereines, aus dessen damaligem Vorstande noch heute zwei dem kräftig erblühten Vereine als Vorstandsmitglieder angehören. Es sind dies die seit 1862 ununterbrochen als Schriftführerin wirkende Frau Dr. Jenny Asch und Frau Professor Auerbach. Gegenwärtig ist die Zahl der Kindergärten in Schlesien auf 62 und diejenige der Seminare, von denen aber nur 2 (zu Breslau und Liegnitz) die reine Fröbel'sche Methode pflegen, auf 7 gestiegen. Außerdem besitzt Schlesien 177 Kleinkinderschulen, die zumeist confessionellen Charakter haben, 37 Bewahranstalten, 2 Kinderheime und einzelne Anstalten unter besonderen Bezeichnungen.

In der Provinz Posen bestehen 38 Bewahranstalten und nur 14 Kindergärten, trotzdem aber 3 Kindergärtnerinnen-Seminare; auf die Hauptstadt Posen entfallen 14 Bewahranstalten, 5 Kindergärten und 2 Seminare.

Die Provinzen Ostpreußen, Westpreußen und Pommern haben bisher noch wenig Vorsorge für die Erziehung der vorschulpflichtigen Jugend getroffen; nur die Städte Königsberg, Danzig und Stettin zeigen einige Regsamkeit. In der erstgenannten Stadt bestehen 2 Kinderhorte, in Danzig 1 Mädchenhort, 6 Kinderbewahranstalten, 5 Kindergärten und mit diesen in Verbindung 3 Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen. Stettin zählt 5 Vereins-Kinderbewahranstalten und 2 private Unternehmungen dieser Art; mit einer der letzteren ist ein Seminar für Kleinkinderlehrerinnen verbunden, außerdem sind daselbst 3 Privat-Kindergärten.

Unter den drei Hansestädten entfaltet Hamburg eine reiche Thätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung im vorschulpflichtigen Alter. Die Kinderbewahranstalten führen hier den Namen Warteschulen; es bestehen deren 14, an welchen Kindergärtnerinnen thätig sind, und welche über 1400 Kinder im Alter von 2—6 Jahren in den Tagesstunden beherbergen. Der Kindergartenfrage hat die erste Handelsstadt Deutschlands von jeher ein richtiges Verständnis und ein reges Interesse entgegengebracht. Die rastlosen Bemühungen der Frau von Marenholtz-Bülow haben vor allem hier ein fruchtbares Feld gefunden. Schon 1887 besaß Hamburg 1 Seminar (im „Hamburger Fröbel-Haus"), 1 Kindermädchen-Institut, 6 Bürger-Kindergärten, 2 andere Kindergärten und etwa 29 Privat-Kindergärten.

Das Hamburger Fröbel-Haus des Hamburger Fröbel-Vereines ist 1860 von Frau Johanna Goldschmidt aus eigener Initiative gegründet worden. Die Anstalt enthält einen Kindergarten mit 25 Kindern aus dem Beamten- und Handwerkerstande, ein Kindergärtnerinnen-Seminar und ein Schutzdamen-Institut. Die Aufgabe des letzteren ist es, jungen Mädchen Gelegenheit zu geben, sich in häuslichen Verrichtungen zu üben. Die Schutzdamen leiten an bestimmten Tagen der Woche in ihrem Hausstande die Seminaristinnen zu allen häuslichen Beschäftigungen an und stellen sodann gewissenhafte Zeugnisse über Leistung und Betragen aus.

In Bremen bestehen 13 Kinderbewahranstalten und 5 Kindergärten, in Lübek 5 Kleinkinderschulen und 1 Kindergarten.

Im Großherzogthum Mecklenburg hat die weibliche Fürsorge für die Kinder im vorschulpflichtigen Alter seit dem zweiten Viertel dieses Jahrhunderts eine segensreiche Thätigkeit entfaltet. Man zählt daselbst 11 Warteschulen mit einer Gesammt-Kinderanzahl von 1950. Hingegen ist dem Kindergarten eine kaum nennenswerte Beachtung zutheil geworden; es findet sich ein einziger in der Hauptstadt Schwerin, der im Jahre 1878 gegründet wurde und mit einer Fortbildungsanstalt verbunden ist, in welcher Kindergärtnerinnen und Elementarlehrerinnen ausgebildet werden.

Im Herzogthum Braunschweig befinden sich 10 Kindergärten, 10 Bewahranstalten, 3 Warteschulen und 2 Seminare.

In der Provinz Schleswig-Holstein bestehen: in Altona vier Kindergärten, in Hadersleben, Flensburg und Friedrichstadt je einer und in Kiel zwei. An je einen Kindergarten in Altona und Kiel, sowie an den

Kindergarten in Hadersleben schließen sich Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen an. Bewahranstalten, hier Warteschulen genannt, befinden sich in dieser Provinz 16.

Die Provinz Hannover hat, wie der Bericht sagt, auf dem Gebiete der Kleinkindererziehung nur wenig geleistet. „Es fällt namentlich auf, dass die freie Vereinsthätigkeit sich in so geringem Maße diesem wichtigen Gebiete zugewendet hat.“ Nur in der Stadt Hannover bestehen 4 Kindergärten, aber auch 4 Anstalten zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen. An den 5 Bewahranstalten, die sich in der Provinz Hannover befinden, sind Diaconissen, bezw. barmherzige Schwestern als Leiterinnen thätig.

Das Großherzogthum Oldenburg weist nur 2 Kindergärten und 6 Bewahranstalten auf.

In der Provinz Hessen-Nassau bestehen 5 Kindergärten, 2 derselben sind mit Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen verbunden, und 18 Kleinkinderschulen, im Großherzogthum Hessen eine Kinderbewahranstalt, im Fürstenthum Waldeck ein Volkskindergarten und 10 Kleinkinderschulen.

In der Provinz Sachsen bestehen 14 Kindergärten, 6 Anstalten zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen und 78 Bewahranstalten, welche verschiedene Bezeichnungen führen. Das Kindergartenwesen Thüringens zeigt ein recht erfreuliches Bild sowohl hinsichtlich der örtlichen Verbreitung als auch nach seiner innern Entwicklung. Hier, wo Fröbels Wiege stand und er seine Jugendzeit verlebte, hier, wo er die Idee seiner Kindergartenerziehung zum erstenmale in die Praxis übertrug, hier, wo seine unmittelbaren Schüler und Schülerinnen lange Jahre hindurch lebten und wirkten — hier war ein fruchtbares Feld, wo die Saat aufgehen, wachsen, blühen und hundertfältige Frucht tragen musste. Es finden sich daher auch in Thüringen die ältesten von allen Kindergärten Deutschlands. Von den 18 zur Zeit bestehenden ist der von Fräulein Julie Traberth 1847 in Arnstadt, sowie der im Jahre 1851 von Fränlein Minna Schellhorn, einer Schülerin Fröbels, in Weimar errichtete hervorzuheben.

Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen bestehen in Gotha, von August Köhler gegründet, in Weimar, eine Schöpfung des Fräuleins Schellhorn, und ebendaselbst eine zweite unter der Leitung des Fräuleins Klara Strich. Kinderbewahranstalten bestehen in den thüringischen Staaten mehr als 60; die Mehrzahl derselben ist in der glücklichen Lage, ein für ihre Zwecke besonders eingerichtetes Haus als Eigenthum zu besitzen.

Im Königreich Sachsen bestehen 61 Kindergärten, 7 Kindergärtnerinnen-Seminare (Dresden 3, Leipzig 3, Chemnitz 1), 51 Bewahranstalten und 10 Kinderhorte. — Auf Antrieb der Baronin Marenholtz-Bülow ist im Jahre 1871 der „Allgemeine Erziehungsverein" in Dresden ins Leben getreten und hat daselbst unter ihrer Leitung 6 Kindergärten und ein Seminar zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Kinderpflegerinnen (das Fröbel-Stift) eingerichtet. In Leipzig sind 3 Kindergärten mit Seminaren verbunden. Der im Jahre 1871 auf Veranlassung der Frau Henriette Goldschmidt begründete Verein für Familien- und Volkserziehung unterhält ein Seminar und drei Kindergärten; ebenso sind die Kindergärten des Pestalozzi-Fröbel-Hauses und des Frl. Angelika Hartmann je mit einem Seminar verbunden.

Die statistischen Angaben über die in Bayern bestehenden Anstalten reichen nur bis zum Jahre 1884/85; nur bei München beziehen sich die angegebenen Zahlen auf den gegenwärtigen Stand. Der Bericht hebt die erfreuliche Thatsache hervor, dass heute in Bayern keine Anstalt für vorschulpflichtige Kinder besteht, unter welchem Titel oder welcher Leitung es auch sei, die nicht Fröbels Spiel- und Beschäftigungsgaben und seine Bewegungsspiele als das wesentlichste Anrege- und Beschäftigungsmaterial mit aufgenommen hat. Im Schuljahre 1884/85 bestanden 75 Kindergärten, von welchen 25 den Charakter öffentlicher, 50 den Charakter privater Anstalten hatten. 62 Kindergärten standen unter weltlicher, 13 unter geistlicher Leitung, 39 waren in Städten, 36 auf dem Lande. In München besteht seit dem Jahre 1868 ein „Kindergartenverein" der 9 Kindergärten, in Speyer seit zwanzig Jahren ein „Fröbel-Verein", der einen Kindergarten erhält. Kinderbewahranstalten zählte Bayern im Schuljahre 1884/85 293 mit 25.119 Kindern.

In dem Berichte über das Königreich Württemberg werden nur 3 in Stuttgart bestehende Kindergärten angeführt, das Mutterhaus für Kinderpflegerinnen in Großheppach und 14 Kinderbewahranstalten.

Aus dem Großherzogthum Baden wird nur über je 1 Kindergarten in Konstanz und Heidelberg und über das Kleinkinderlehrerinnen-Seminar zu Nonnenweier mit zweijährigem Cursus, dagegen über das Bestehen von 406 Kinderbewahranstalten berichtet. Inbezug auf die letztgenannten Anstalten wird ausdrücklich bemerkt, dass in denselben Fröbels Spiel- und Beschäftigungsmittel nur selten Verwendung finden.

In Elsass-Lothringen gibt es über 860 aus den aus der französischen Zeit stammenden „salles d'asyle" hervorgegangenen Warte-

schulen. Seit 1875 besteht in Straßburg ein Kindergärtnerinnen-Seminar, das zugleich einen Präparandinnen-Cursus für die Lehrerinnenschulen einschließt.

In letzter Zeit sind auch in Elsaß-Lothringen Anfänge zur Einführung des Fröbel'schen Kindergartens gemacht worden, allein ohne Erfolg; es finden jedoch, besonders in Lothringen, die Fröbel'schen Gaben und Beschäftigungen in den Warteschulen Verwendung.

Deutschland zunächst steht die Schweiz mit 106 Kindergärten, die über zehn Cantone vertheilt sind. Sie verdankt dies hauptsächlich der langjährigen Thätigkeit des am 12. August 1881 verstorbenen Waisenvaters Johannes Wellauer in St. Gallen, der Frau Adele von Portugal, früheren Inspectorin der Kindergärten in Genf, die sich auch um die Heranbildung von Kindergärtnerinnen große Verdienste erwarb, des Schuldirectors Küttel in Luzern und anderer. Auch in diesem Lande ist es die von der Regierung geförderte Einrichtung der Volkskindergärten, die dem ganzen System zum Siege verholfen hat. — Am 2. und 3. August 1881 wurde in St. Gallen die erste schweizerische Kindergärtner-Versammlung abgehalten, in welcher die Gründung eines „Schweizer Fröbel-Vereines" beschlossen worden ist.

In Italien hat die Fröbel-Lehre schon seit 1868 bleibenden Boden gewonnen. Professor Adolfo Pick in Venedig, ein geborener Österreicher, begründete damals nach einem Vortrage in Ateneo Veneto ein dem Kindergarten gewidmetes Journal „l'Educazione moderna" (die neue Erziehung). Zu gleicher Zeit gründete Madame Della Vida Levi in Venedig den ersten Kindergarten, in welchem dann auch Kindergärtnerinnen ausgebildet wurden. — Der italienische pädagogische Congress, welcher im Jahre 1871 in Neapel tagte, legte dem Ministerium zu Rom die Errichtung von Normalschulen für Kindergärtnerinnen ans Herz, die besonders von Professor Odoardo Fusco in Neapel betrieben wurde. In der letztgenannten Stadt besteht seit dem Anfange der Siebziger-Jahre eine von der hochherzigen Engländerin Frau Salis Schwabe gegründete Fröbel'sche Anstalt, welche einen Kindergarten, eine Knaben- und Mädchenschule, eine höhere Töchterschule und ein Lehrerinnen-Seminar umfasst. Unter den Studien-Leiterinnen befindet sich Frau von Portugal, auf deren Verdienste um die Kindergartensache in der Schweiz oben hingewiesen wurde. In Rom, wo Frau von Marenholtz im Jahre 1872 Vorträge hielt, wurde die „neue Erziehung" ebenfalls freudig begrüßt und in einer den daselbst lebenden Amerikanern gehörigen Armenschule sofort eingeführt. Jetzt bestehen

daselbst schon mehrere „asili infantili“, ebenso in Florenz und anderen italienischen Städten.

In Frankreich entwickelte sich der Kindergarten verhältnismäßig spät. Wohl gab es schon, wie früher erwähnt, seit dem Anfange dieses Jahrhunderts Kinderasyle, aber die „écoles maternelles“ bestehen erst seit 1881. Über ihre Bestimmung heißt es in der bezüglichen Gesetzesvorlage: „Die öffentlichen und privaten Kindergärten sind Erziehungsanstalten, in denen Kinder beiderlei Geschlechts jene Pflege und Ausbildung erhalten, die ihrer physischen, moralischen und intellectuellen Entwicklung angemessen ist.“ Als Eintrittsalter gilt das vollendete zweite Lebensjahr. Für das 4.—7. Lebensjahr sind die sogenannten „écoles enfantines“ berechnet. Nach dem neuesten Programme vom 18. Jänner 1887 sind die im Kindergarten vorzunehmenden Gegenstände und Übungen folgende: Elementare Morallehre, Sprechübungen, Sachunterricht (Elemente der Naturlehre, Kenntnis der gebräuchlichsten Gegenstände), Zeichnen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte, Handarbeiten (nach Art der Fröbel'schen Beschäftigungen), Gesang, Turnen und Bewegungsspiele.

Die Kinder sind in den Kindergärten, ihrem Alter und ihrer geistigen Entwicklung entsprechend, in drei Sectionen getheilt, und zwar befinden sich in der ersten Abtheilung Kinder von 2—$3^1/_2$ Jahren, in der zweiten solche von $3^1/_2$—5 Jahren und in der dritten solche von 5—7 Jahren; jede Abtheilung zählt etwa 50 Kinder und steht unter der Leitung einer eigenen Lehrerin.

Um den Anschauungsunterricht zu fördern, befinden sich in den Lehrzimmern geographische und historische Karten und naturhistorische Bilder; außerdem stehen den Lehrerinnen zahlreiche Sammlungen, Bücher und die Fröbel'schen Spiel- und Beschäftigungsmittel zur Verfügung.

Das Lehrpersonal an den Kindergärten besteht aus Directricen, Lehrerinnen und supplierenden Lehrerinnen; die letzteren vertreten die Lehrerinnen während des Urlaubs und in Krankheitsfällen. Die Directricen der alten Asyle mussten mit einem Befähigungsnachweis versehen sein, den sie nach einer speciellen Prüfung erlangen konnten; für eine Lehrerin genügte das Zeugnis einer an einem Musterasyl thätigen Directrice über ein zur Zufriedenheit abgelegtes Probejahr. Eine Verordnung vom 2. August 1881 verfügte, dass die Lehrerinnen sich ebenso wie die Directricen einer Prüfung vor einer eigenen Commission zu unterziehen haben; das Gesetz vom Jahre 1886 endlich hob diese specielle Prüfung auf und

es muss nunmehr jede Lehrerin, ob sie an Kindergärten oder an Volksschulen unterrichtet, den Lehrbefähigungsnachweis für Volksschulen besitzen. Zur Abhaltung der Befähigungsprüfungen für die Leiterinnen der Kindergärten besteht in jedem Departement eine eigene Commission; um zu denselben zugelassen zu werden, ist ein Alter von mindestens 21 Jahren, Vorlage eines Sittenzeugnisses, der Volksschul-Lehrbefähigung und des Nachweises, was die Candidatin während der letztverflossenen drei Jahre gethan hat, erforderlich.

Die Kindergärtnerinnen sind provisorisch oder definitiv angestellt; sie recrutieren sich a) aus den Lehramtscandidatinnen, die nach dreijährigem Studium die Lehrerinnen-Bildungsanstalt verlassen, b) aus den Schülerinnen eines vom Unterrichts-Ministerium, sowie von der betreffenden Gemeinde subventionierten Privat-Institutes (cours normal des écoles maternelles), c) aus den Candidatinnen, die sich selbst für den Beruf vorgebildet haben.

Die erste der unter b) angeführten Privat-Anstalten wurde im Jahre 1847 in Paris errichtet; sie führte, den damaligen Verhältnissen entsprechend, den Titel „Provisorisches Studienhaus für die Kinderasyle" und wurde von Mademoiselle Carpentier, der späteren Madame Pape geleitet; nach manchen Wandlungen und Namensänderungen erhielt sie im Jahre 1878 den Namen „école Pape-Carpentier". Als die Idee der Kindergärten immer weitere Verbreitung fand, genügte die genannte Anstalt nicht mehr zur Heranbildung der nöthigen Lehrkräfte, und ein Gesetz vom 28. Juli 1882 bestimmte nun die Errichtung von „Normalcursen zur Heranbildung von Lehrerinnen an Kindergärten". Die Studiendauer an denselben beträgt ein Jahr, der Unterricht ist unentgeltlich.

Die Inspection der Kindergärten wird von Departements- und 4 General-Inspectricen versehen. Um General-Inspectrice zu werden, ist ein Alter von mindestens 35 Jahren, eine fünfjährige Thätigkeit an Schulen, sowie der Befähigungsnachweis für die Leitung und Inspection von Kindergärten erforderlich; für die Departements-Inspection ist das Alter von mindestens 30 Jahren, eine dreijährige Thätigkeit sowie die für die General-Inspection geforderte Befähigung nöthig.

In ganz Frankreich bestehen über 6000, davon in Paris mehr als 130 Kindergärten.

In Belgien ist der Kindergarten seit 1880 staatlich als Unterstufe der öffentlichen Unterrichtsanstalten anerkannt. Der damalige Unterrichts-

minister P. v. Humbeck erließ eine Verordnung, durch welche den Gemeinden die Errichtung von Kindergärten nach Fröbels System zur Pflicht gemacht wurde. Außerdem wurde aber auch die Einrichtung von Kinder-Schutzanstalten und von Vorbereitungsclassen gefordert; in den letzteren, die eine Zwischenstufe vom Kindergarten zur Volksschule bilden, sollen die Fröbel'schen Spiele und Beschäftigungen noch weiter gepflegt werden. Auf Grundlage der ministeriellen Verordnung erließ die Stadtbehörde in Brüssel ein Statut, in welchem der Zweck, die Einrichtung und der Lehrstoff der Kindergärten, die Pflichten der an den Kindergärten Angestellten sowie die Oberaufsicht bis ins einzelnste Detail geregelt erscheinen. Als besonders thätig für die Fröbel-Sache sind Herr und Frau Guillaume und Schul-Inspector Tedesco zu nennen.

Wir haben früher gesehen, in welch großartiger Weise in Holland die Idee der Kinderbewahranstalt verwirklicht wurde. Mit nicht geringerem Eifer wurde die Einführung des Fröbel-Systems vollzogen, und es werden insbesondere die betreffenden Einrichtungen in Haag als musterhaft gerühmt. Zur Heranbildung der Kindergärtnerinnen bestehen Anstalten in Amsterdam, Haag, Leyden, Rotterdam und anderen Städten; die Bildungsdauer erstreckt sich auf 3—4 Jahre.

In England wird die Kindergartensache durch einen 1868 gegründeten Verein „British and Foreign School-Society" gefördert. Nebst vielen Kindergärten in London, Dublin, Manchester, Birmingham und anderen Städten besteht in London ein Seminar für Kindergärtnerinnen.

Auch in Spanien, Portugal und Rumänien bestehen Fröbel'sche Anstalten.

Nirgends aber hatte sich der Kindergarten einer so raschen Verbreitung zu erfreuen als in Amerika, wo demselben sowohl von der englischen als von der deutschen Bevölkerung aller mögliche Vorschub geleistet wird. Fast in jedem Staate haben sich Gesellschaften und Vereine zur Förderung der Fröbel-Sache gebildet, deren Bestrebungen bald vom reichsten Erfolge begleitet waren. Während noch im Jahre 1873 in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika 42 Kindergärten bestanden, zählte man deren im Jahre 1885 schon 563 mit 1400 Kindergärtnerinnen.

Ganz besondere Verdienste um die Schaffung der Kindergärten haben sich erworben: Die Schriftstellerin Miß E. Peabody in Cambridge († 1894) und das Ehepaar Kraus-Bölte in New-York. Die meisten amerikanischen Freischulen haben Kindergarten-Classen und

nehmen die Spiele und Beschäftigungen in die Elementarclassen hinüber. Die Schulen für Farbige haben beinahe immer Abtheilungen für Fröbel'sche Spiele und Beschäftigungen. In der Negerschule L'Ouverture (nach einem farbigen Helden des Abolitionskampfes genannt), der besten derartigen Anstalt im Staate Missouri, ist dem Kindergarten das schönste Zimmer eingeräumt. An der Wand ist das Motto angebracht: „Hier lebt Fröbel wieder auf in hundert frohen Herzen." In Louisville (Kentucky) besteht ein Kindergarten für Blinde, dessen Ergebnisse als glänzend bezeichnet werden. Haben schon die Bewegungsspiele die größte Bedeutung für die unglücklichen Kinder, um deren Lebendigkeit anzuregen, so ist es insbesondere die Handfertigkeit, welche ihnen Wohlthat und Segen in reichem Maße gewähren.

In Chicago bestehen gegen 100 Kindergärten und 1 Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen mit dreijährigem Curse.

In St. Louis sind von 100 daselbst bestehenden Kindergärten 80 in Verbindung mit Freischulen.

Das Jahr 1893 brachte den Anhängern der Fröbel-Sache große Befriedigung. Im Februar wurde der Gedenktag der vor 20 Jahren stattgehabten Eröffnung des ersten Kindergartens auf amerikanischem Boden zu Cowndelet im Staate Missouri nächst St. Louis solenn gefeiert; die entferntesten Staaten waren durch Abgesandte dabei vertreten.

Als bei der Columbus-Ausstellung im Juli 1893 die großen Erziehungs-Congresse zusammentraten, war der 17. der Zusammenkunft der männlichen und weiblichen Vertreter der Fröbel-Lehre gewidmet. Der Präsident der Weltausstellungs-Commission, Mr. Chas. C. Bonney, hielt die Eröffnungsrede; die Verhandlungen wurden mit flammender Begeisterung geführt. Die durch ihr rastloses humanitäres Wirken und ihre literarische Thätigkeit bekannte Präsidentin des Wiener Hausfrauen-Vereines, Frau Ottilie Bondy, hielt einen Vortrag: „Der Kindergarten in Österreich." Während der Dauer der Ausstellung wurde ein Musterkindergarten im Jackson-Parke abwechselnd von einigen Chicagoer Vereinen geführt und der Theilnahme fremder Kinder zugänglich gemacht.

In Ungarn hatte die oben (S. 136) gekennzeichnete Thätigkeit der Gräfin Brunswick schon im Jahre 1836 die Gründung eines „Landesvereines für Kleinkinderbewahranstalten" zur Folge, dem von Anfang an hervorragende Mitglieder aus den besten Gesellschaftskreisen angehörten, und an dessen Spitze seit dem Jahre 1873 die Gemahlin des ehemaligen Ministerpräsidenten Koloman Tisza steht. Dieser Verein errichtete viele

Kinderbewahranstalten im Lande und, um sich die nöthigen Lehrkräfte für dieselben zu sichern, schon 1836 in Tolna eine Bildungsanstalt für Bewahrer mit einjährigem Curse. Als sich in den Sechziger-Jahren eine freiere Richtung Bahn brach und insbesondere im Schulwesen eine rege Lebendigkeit kundgab, fanden auch die Ideen Fröbels Eingang. Es bildete sich ein „Central-Fröbel-Verein", der für die Errichtung von Kindergärten wirkte und eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen ins Leben rief; aber auch der ältere „Landesverein" gieng an eine den Principien Fröbels entsprechende Reform der von ihm gegründeten Bewahranstalten. Statt der Kinderbewahrer, die sich in einem einjährigen Curse für diesen Beruf vorbereitet hatten, stehen jetzt zumeist Kindergärtnerinnen in Verwendung, die einen zweijährigen Curs an einer Bildungsanstalt durchzumachen haben. Unter den bestehenden Bildungsanstalten nimmt das vom „Landesverein" im Jahre 1877 in Budapest gegründete Seminar den ersten Platz ein, nicht nur weil es in einem eigenen, allen pädagogischen und hygienischen Anforderungen entsprechenden Gebäude untergebracht ist, sondern auch wegen seiner musterhaften Organisation.

Soviel aber auch die einzelnen Vereine, deren Thätigkeit sich über das ganze Land erstreckt, zur Weckung des allgemeinen Interesses für die betreffenden Anstalten beigetragen, so ist dennoch der gegenwärtige Zustand, wie er aus den weiter folgenden, dem officiellen Berichte für 1892/93 entnommenen Daten ersichtlich, einzig dem energischen Vorgehen der Staatsverwaltung zuzuschreiben. Im Jahre 1891 legte nämlich der Unterrichtsminister Graf Csáky dem ungarischen Reichstage ein Gesetz über das Kleinkinder-Bewahrwesen vor, das nach Abänderung einzelner Bestimmungen des Entwurfes von beiden Häusern angenommen wurde und hierauf die Allerhöchste Sanction erhielt. Wir entnehmen demselben folgende wesentliche Punkte: Das Gesetz unterscheidet Kinderbewahranstalten, welche von befähigten Kinderbewahrerinnen oder in Ermangelung solcher von Kinderbewahrern geleitet werden, und fürs ganze Jahr bestehende (ständige) oder zeitweilige (Sommer-) Asyle, welche unter der Aufsicht sittlich unbescholtener, verständiger Kinderwärterinnen stehen. Kinderbewahranstalten und Kinderasyle können vom Staate, von Gemeinden, von Confessionen, von juristischen und Privatpersonen errichtet und erhalten werden. Jede mit Municipalrechten bekleidete, sowie jede als Comitatssitz dienende Stadt ist verpflichtet, für den Fall, als in der Stadt keine Bewahranstalt vorhanden ist, aus eigenen Mitteln eine Bewahranstalt, beziehungsweise ein Kinderasyl zu errichten. In jenen Orten, in welchen eine Kinderbewahranstalt

oder ein Kinderasyl besteht, sind alle Eltern oder Vormünder verpflichtet, ihre 3—6jährigen Kinder oder Mündel die Anstalt besuchen zu lassen, soferne nicht nachgewiesen wird, dass das Kind zuhause oder anderwärts ständig genügende Pflege und Aufsicht findet.

Die Kinderbewahrerinnen (Bewahrer) erhalten ihre theoretische und praktische Ausbildung in Bewahrerinnen- (Bewahrer-) Präparandien.

Die Aufnahmsbedingungen für die Präparandien sind folgende: 1. Gesunde Körperconstitution und musikalisches Gehör. 2. Bei Mädchen das vollendete 14. Lebensjahr, bei männlichen Zöglingen das vollendete 16. Lebensjahr. 3. Ein Schulzeugnis über die günstige Absolvierung der vierten Classe einer Mittel- oder Bürger- oder einer höheren Mädchenschule, beziehungsweise eine Aufnahmsprüfung aus den entsprechenden Lehrgegenständen. Der Lehrcurs dauert zwei Jahre. Obligatorische Lehrgegenstände sind: 1. Religions- und Sittenlehre; 2. ungarische Sprache und Literatur; 3. Erziehungslehre mit besonderer Rücksicht auf die Organisation der Bewahranstalten; 4. Gesundheitslehre mit besonderer Rücksicht auf die Bewahranstalten; 5. vaterländische Geschichte, Verfassungslehre und Geographie; 6. Naturwissenschaften; 7. Geometrie und Zeichnen; 8. Gesang und Violinspiel; 9. für weibliche Zöglinge weibliche Handarbeiten, für männliche Zöglinge Hausindustrie; 10. ständige Übungen in der Umgangsmethode mit kleinen Kindern; 11. Turnen; 12. eventuell eine andere heimische Sprache.

In allen Fällen, in welchen dieses Gesetz von Kinderbewahrerinnen spricht, sind zugleich Kindergärtnerinnen, ebenso unter Kinderbewahranstalten auch Kindergärten zu verstehen.

Die rasche und tiefe Wirkung dieses Gesetzes zeigt sich darin, dass seit dem Inslebentreten desselben nach dem officiellen Berichte des königl. ung. Unterrichts-Ministeriums für das Schuljahr 1892/93 die Zahl der Anstalten sich verdoppelt hat und im Laufe dieses Jahres einige hundert dazugekommen sind. Gegenwärtig beträgt die Anzahl der eigentlichen Kindergärten 771, der ständigen Kinderschutzanstalten 54 und die der Sommerasyle 431. Sämmtliche 1256 Anstalten wurden von 102.649 Kindern besucht; in denselben wirkten 864 diplomierte, 506 nichtdiplomierte Kindergärtnerinnen und 926 Pflegerinnen, Bewahrer waren nur noch 63. Die Erhaltungskosten beliefen sich auf 595.514 fl.

Bildungsanstalten für Bewahrerinnen bestanden im Jahre 1892/93 9, darunter 4 staatliche, die anderen wurden vom Staate subventioniert. An denselben wirkten 66 Lehrkräfte; besucht wurden sie von 500 Zög-

lingen; Befähigungszeugnisse erhielten 118 ordentliche Zöglinge und 42 Privatistinnen.

In Österreich lässt sich die Anwendung der Kindergartenmittel bis in die Fünfziger-Jahre zurückverfolgen, in welcher Zeit verschiedene Spiele und Beschäftigungen des Kindergartens an der in der Nähe Wiens unter dem Namen „Levana" bestandenen Anstalt für die Erziehung abnormer Kinder eingeführt wurden. Gründer dieser Anstalt war Dr. D. Georgens; an derselben wirkten H. Deinhardt, H. Pösche und andere. Die damals von Georgens im Vereine mit Marie Gayette (später auch mit Deinhardt) herausgegebenen Zeitschriften: „Der Arbeiter auf dem Erziehfelde der Gegenwart" und der „Social-pädagogische Arbeiter", sowie das Werk: „Die Bildewerkstatt" enthalten kritische Aufsätze über Fröbels System und dessen Schriften, meist aus der Feder Deinhardts.

Heinrich Deinhardt, geboren zu Niederzimmern in Thüringen am 29. Jänner 1821, starb in Wien als emeritierter Professor der staatlichen Lehrerbildungs-Anstalt am 11. März 1880.

Außer vielen zerstreuten Aufsätzen über das Kindergartensystem und die Formenarbeiten ist von Deinhardt im Jahre 1866 eine im Vereine mit Chr. Gläsel herausgegebene Schrift: „Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten im Volksschulunterricht" erschienen. Überhaupt trat er sehr oft in Rede und Schrift für die Einführung der darstellenden Arbeiten in die Schule ein.

Auch in der von Josef Ritter von Wertheimer im Jahre 1843 gegründeten israelitischen Kinderbewahranstalt in Wien kamen die Bewegungsspiele und Beschäftigungen des Kindergartens, und zwar durch M. Leidesdorf, Verfasser einer Schrift: „Vorschläge für Erziehung in Schule und Haus", und dessen Gattin Henriette (durch die Herausgabe von Erzählungen und einer unter dem Titel „Kinderlust" erschienenen Liedersammlung vortheilhaft bekannt) schon in den Fünfziger-Jahren theilweise, seit dem Jahre 1863 aber durch A. S. Fischer und dessen Gattin vollständig zur Einführung.

Ebenfalls im Jahre 1863 wurde der erste Privatkindergarten in Wien von Georg Hendl errichtet. 1864 vereinigte Dir. Josef Heinrich in Prag mit seiner Privatschule einen Kindergarten. Privatkindergärten errichteten ferner im Jahre 1866 Lehrer Otto in Bielitz-Biala und Fräulein Kopper in Graz, 1868 Frau Hermine Schuh in Wien; in dem letztgenannten Jahre fügte auch Director H. Stein in Wien seiner Privatschule einen solchen an. Im März 1868 begieng die

israelitische Kinderbewahranstalt in Wien die Feier ihres fünfundzwanzigjährigen Bestehens; der Leiter derselben, A. S. Fischer, benützte diesen Anlass, um in einer Broschüre die Verbindung eines Bildungscurses für Kindergärtnerinnen mit der genannten Anstalt anzuregen, und schon im October desselben Jahres ward dieser Curs, der erste in Österreich, eröffnet, nachdem Herr v. Wertheimer im Sommer nach Gotha gereist war, um die Einrichtung des Köhler'schen Institutes daselbst kennen zu lernen. Aus diesem Curse sind bis jetzt mehr als 700 mit staatsgiltigen Zeugnissen approbierte Kindergärtnerinnen hervorgegangen.

In den Jahren 1869 und 1870 zeigte sich eine besondere Regsamkeit inbezug auf das Kindergartenwesen in Österreich. Der 1868 in Graz gegründete „Erziehungs-Frauenverein" eröffnete im April 1869 den ersten Vereinskindergarten, welchem im Laufe der Jahre sieben andere folgten. Um die Errichtung und das Aufblühen dieser Kindergärten haben sich große Verdienste erworben: die Vorsteherin Frau Agathe Klerr (gest. 18. März 1881), der Landes-Schulinspector Herr V. Adam und Fräulein Karoline Thurnwald, seit Jahren Schriftführerin des Vereines, seit 1873 zugleich Kindergärtnerin an der k. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalt, und Fräulein Henriette Auegg, deren gediegene Vorträge „über weibliche Krankenpflege" und „über den Wert der Allgemeinbildung für Frauen" nicht genug warm empfohlen werden können.

Im Bezirke Neubau in Wien wurde ebenfalls im Jahre 1869, und zwar auf Anregung des Oberlehrers Georg Ernst, der hierin von dem um das Schulwesen Wiens hochverdienten niederösterreichischen Landtags-Abgeordneten, Mitglied des Landesschulrathes und der Wiener Gemeindevertretung, Dr. J. F. Schrank (gest. am 28. December 1881), kräftigst unterstützt wurde, ein Kindergartenverein gegründet, der am 11. Januar 1870 den ersten Kindergarten eröffnete. Seit 1875 ist mit dieser Anstalt ein Bildungscurs für Kindergärtnerinnen verbunden, der früher unter der Direction des Herrn Ernst stand und jetzt vom Director und Bezirks-Schulinspector Alois Fellner geleitet wird, dessen „Formenarbeiten" und „Beschäftigungsmittel für Schule und Haus" starke Verbreitung gefunden haben. Ein anderes Mitglied des Lehrkörpers dieser Bildungsanstalt, Chormeister Ernst Schmid, ließ im Jahre 1879 eine Sammlung „Kindergartenlieder", sämmtlich eigener Composition, erscheinen, die zu dem Besten auf diesem Gebiete gehören.

Im Jahre 1870 wurden in der bedeutenden Hafen- und Handelsstadt Triest auf Anregung des Professors der Lehrerinnen-Bildungsanstalt,

Herrn Victor Castiglioni, Kindergärten errichtet. In jedem derselben werden 200 Kinder unentgeltlich aufgenommen, den armen Kindern wird ein nahrhaftes Mittagessen verabreicht, auch werden dieselben nach Bedarf mit Schuhen versorgt. Allmonatlich untersucht der Bezirksarzt sämmtliche Zöglinge, und die von ihm verordneten Arzneien werden in der Apotheke unentgeltlich ausgefolgt. Bei der Aufnahme in den Kindergarten werden die Kinder gemessen und gewogen, damit die Fortschritte an ihrem körperlichen Gedeihen nachgewiesen werden können. Das Lehrpersonal eines jeden Kindergartens besteht aus einer Leiterin, einer ersten, 2 zweiten Kindergärtnerinnen und aus Assistentinnen. Gegenwärtig bestehen 7 städtische Kindergärten unter Aufsicht Castiglionis, dem als Anerkennung seiner auch um das Kindergartenwesen in Italien erworbenen Verdienste vom König Humbert das Ritterkreuz des Kronenordens verliehen wurde. Außer den Communal-Kindergärten besitzt Triest noch 25 Privat-Anstalten und einen vom deutschen Schulverein errichteten Kindergarten. Prof. Castiglioni hat sich auch um die Gründung und Einrichtung der Kindergärten in Görz und Fiume verdient gemacht.

Am 13. October 1870 wurde von dem Schulinspector und Decan in Kufstein, Dr. M. Hoerfarter (geb. am 11. September 1817 zu Koeßen in Tirol), dem ein längerer Aufenthalt in Deutschland Gelegenheit geboten hatte, das dortige Erziehungs- und Unterrichtswesen kennen zu lernen, ein Kindergarten, der erste in Tirol, in einem eigens zu diesem Zwecke erbauten und entsprechend eingerichteten Hause eröffnet. Seit dem 1. October 1872 ist auch mit diesem Kindergarten eine Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt verbunden, in welcher ausnahmsweise der Lehrcurs seit October 1880 auf zwei Jahre ausgedehnt ist. Von Herrn Dr. Hoerfarter ist im Jahre 1882, bei Gelegenheit der Säcularfeier Fröbels, eine mit warmer Begeisterung und tiefer Fachkenntnis geschriebene Broschüre: „Zur Pädagogik des Kindergartens“ erschienen, welche sich als Einleitung eines größeren Werkes über die Heranbildung von Kindergärtnerinnen ankündigte.

Bei der während der Pfingstwoche 1870 in Wien stattgehabten 19. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung tagte auch eine Section für Kindergärten unter dem Vorsitze des Directors Aug. Köhler aus Gotha, und der Besuch dieser Nebenversammlung ließ schon die erwachende Theilnahme der österreichischen Lehrerschaft für Fröbels Schöpfung erkennen.

Am vierten, im Sommer 1871 in Linz abgehaltenen österreichischen Lehrertage wurde in einer Nebenversammlung die Bildung einer Section

für Kindergärten beschlossen, deren Ausschuss in Wien seinen Sitz haben sollte. Zum Vorsitzenden dieser Section wurde Fischer, zu dessen Stellvertreter Deinhardt gewählt.

Am fünften österreichischen Lehrertage in Klagenfurt (1872) hielt das Sectionsmitglied Herr S. Heller, der seither als Director des Blinden-Institutes auf der Hohen Warte in Wien wirkt und sich auf dem Gebiete der Blinden- und Heilpädagogik einen Namen gemacht hat, in einer der Hauptversammlungen einen Vortrag über Kindergärten, welcher die Anwesenden für Fröbels Grundsätze begeisterte. Die anderweitige Thätigkeit der Section beschränkte sich wohl bei der damals noch geringen allgemeinen Theilnahme für die Kindergartensache zumeist auf den schriftlichen Verkehr mit den auswärtigen Mitgliedern; es muss derselben aber auch das Verdienst bestimmender Einflussnahme auf die gesetzliche Regelung des Kindergartenwesens zuerkannt werden, in welcher Österreich allen anderen Staaten vorangegangen ist. Im Jahre 1871 ward nämlich eine von den Sectionsmitgliedern Deinhardt, Fischer und Paul Hübner verfasste Denkschrift an das hohe k. k. Unterrichts-Ministerium überreicht, in welcher die Wichtigkeit und Nothwendigkeit des Kindergartens als Grundlage der Schule dargelegt war. Hierauf berief Se. Excellenz der Minister Dr. Karl v. Stremayr im Mai 1872 eine Commission ein, bei welcher Herr Hofrath Alois Ritter von Hermann den Vorsitz führte und der Director Erasmus Schwab den Entwurf einer Verordnung über Kindergärten und verwandte Anstalten vorlegte. Aus den Berathungen der aus dem Mitgliede des niederösterreichischen Landesschulrathes Dr. F. J. Schrank und den Directoren Niedergesäß, Fr. Bobies, Fr. Mair und A. S. Fischer zusammengesetzten Commission gieng nun die epochemachende Verordnung vom 22. Juni 1872 hervor.

Bei Gelegenheit der im Jahre 1873 in Wien stattgefundenen Weltausstellung war eine Abtheilung der Collectiv-Ausstellung des österreichischen Unterrichts-Ministeriums dem Kindergarten zugewiesen. Bei der noch geringen Anzahl von Kindergärten konnte die Betheiligung keine bedeutende sein; doch gaben namentlich die von den schon damals bestandenen Privat-Bildungsanstalten in Wien, Prag, Graz, Triest und Kufstein eingesendeten Objecte den erfreulichen Beweis, dass Fröbels Ideen von den wenigen Vertretern derselben in unserem Vaterlande in richtiger Weise aufgefasst wurden.

Infolge der zur Regelung des Kindergartenwesens erflossenen Verordnung wurden mit den staatlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten in Wien,

Prag, Brünn, Graz, Troppau, Triest, Görz, Klagenfurt, Trient, Lemberg und Krakau Lehrcurse für Kindergärtnerinnen verbunden.

Als eine weitere Wirkung dieser Verordnung ist die Errichtung zahlreicher Kindergärten anzusehen; so bestanden bereits im Jahre 1880 in Österreich 180 Kindergärten, die zum großen Theil von den Landes-Schulbehörden und Vereinen, insbesondere vom deutschen Schulverein, gegründet wurden. Erst im letzten Decennium haben auch Gemeinden die Gründung und Erhaltung von Volkskindergärten als einen wesentlichen Theil ihrer Verpflichtungen zu erkennen angefangen.

Die Reichshauptstadt erhält gegenwärtig 6 Kindergärten und 1 Kinderbewahranstalt und unterstützt 13 Vereins-Kindergärten und 4 Kinderbewahranstalten. Die gesammten Barauslagen der Stadt Wien zur Erhaltung von Anstalten für das Vorschulalter betragen 30.000 fl.

Allen anderen Städten leuchtet die mährische Hauptstadt als glänzendes Beispiel voran. Während zu Beginn des Jahres 1881 in Brünn nur 3 Privatkindergärten und 2 Kinderbewahranstalten bestanden, zählt diese Stadt gegenwärtig 17 deutsche und 6 czechische Kindergärten. Die deutschen, völlig von der Stadt erhaltenen Kindergärten wurden im Schuljahre 1892/93 von 3017, seit ihrer Gründung (1881) von 33.165 Kindern besucht. Das für diese 17 Kindergärten verwendete Lehrpersonal weist, abgesehen von den 17 Wärterinnen, 65 Lehrkräfte (Kindergärtnerinnen, Assistentinnen und Hospitantinnen) auf.

Bis auf 3 Kindergärten, die sich in gemieteten Räumen befinden, sind alle diese Anstalten in der Gemeinde gehörigen Häusern untergebracht. Der Kostenvoranschlag belief sich im Jahre 1892/93 auf 29.359 fl., von denen auf die Bezüge der Kindergärtnerinnen allein 16.160 fl. entfallen.

Die Gemeinde hat auch einen Altersversorgungsfonds für die städtischen Kindergärtnerinnen gegründet, der sich hauptsächlich aus den Beiträgen vom Gehalte der Betheiligten (5% desselben), aus dem von der Gemeinde gewidmeten Jahresbeitrag und aus Beiträgen der ersten mährischen Sparcassa zusammensetzt.

Neben dem Bürgermeister der Landeshauptstadt, Herrn Statthaltereirath Gustav Winterholler (gest. am 29. Juli 1894), und der gesammten Gemeinde-Vertretung haben sich um die Entwicklung und Hebung des Kindergartenwesens in Brünn besondere Verdienste erworben: Herr Adolf Beischläger, k. k. Major-Auditor a. D. und Gemeinderath der Stadt Brünn, der als Inspector der städtischen Kindergärten seit dem Bestehen derselben bis an sein Lebensende (er starb am 9. Jänner 1890)

eine unermüdliche Thätigkeit für ihr Gedeihen entfaltet, zugleich aber den Interessen der Kindergärtnerinnen zugewendet hat, und dessen Nachfolger, Herr Gemeinderath Heinrich Gomperz. Diesem sollte nur eine kurze segensreiche Wirksamkeit beschieden sein. Gomperz, ein Mann von seltenen Geistesgaben und Herzenseigenschaften, verschied am 25. Jänner 1894 nach kaum zurückgelegtem 50. Lebensjahre (er war am 24. December 1843 geboren), tief betrauert von allen, die ihn kannten, am tiefsten von jenen, die in ihm den Schützer und Förderer des Kindergartens zu verehren Gelegenheit hatten.

Nach genauer statistischer Nachweisung bestanden in Österreich im Jahre 1891 insgesammt 1032 Anstalten für Kleinkindererziehung, und zwar: in Niederösterreich 81 Bewahranstalten und 110 Kindergärten, davon in Wien 26 Bewahranstalten und 52 Kindergärten; in Oberösterreich 61 Bewahranstalten und 8 Kindergärten, in Salzburg 8 Bewahranstalten und 2 Kindergärten, in Steiermark 12 Bewahranstalten und 29 Kindergärten, in Kärnten eine Bewahranstalt und 4 Kindergärten, in Krain 10 Kindergärten, in Triest sammt Gebiet 15 Bewahranstalten und 17 Kindergärten, in Görz und Gradisca 23 Kindergärten, in Istrien 42 Bewahranstalten und 4 Kindergärten, im Küstenland 57 Bewahranstalten und 44 Kindergärten, in Tirol und Vorarlberg 55 Bewahranstalten und 18 Kindergärten, in Böhmen 91 Bewahranstalten und 213 Kindergärten, in Mähren 30 Bewahranstalten und 110 Kindergärten, in Schlesien 8 Bewahranstalten und 17 Kindergärten, in Galizien 49 Bewahranstalten und 8 Kindergärten, in der Bukowina eine Bewahranstalt, in Dalmatien 3 Bewahranstalten und 2 Kindergärten. Besucht wurden die Bewahranstalten von 56.197, die Kindergärten von 56.114, zusammen von 112.311 Kindern.

Im Jahre 1893 erhielt der deutsche Schulverein 44 und subventionierte 30 Kindergärten.

Bei Gelegenheit des im Juni 1879 in Wien abgehaltenen siebenten österreichischen Lehrertages wurde abermals eine Nebenversammlung einberufen, in welcher Director A. S. Fischer einen Vortrag über Volkskindergärten hielt. Hierbei wurde die Gründung eines auf die im Reichsrathe vertretenen Länder sich erstreckenden Vereines angeregt, der alle auf dem Gebiete des Kindergartenwesens thätigen Personen verbinden und den Namen „Verein für Kindergärten in Österreich“ führen sollte. Im Jahre 1887 erweiterte der Verein das Gebiet seiner Thätigkeit, indem er diese auch auf die Kinderbewahranstalten ausdehnte, demgemäß führt er seither den Namen: „Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich.“

In den Satzungen des Vereines ist als Zweck desselben die Förderung und Hebung der genannten Anstalten bezeichnet. Seine Thätigkeit erstreckt sich zunächst auf die Erreichung dieses Zweckes, daher werden einschlägige Fragen in Vorträgen und daran geknüpften Debatten in den Versammlungen, sowie in den Tagesblättern und Fachschriften behandelt. Am zweckmäßigsten werden aber die Interessen der Anstalten und die Fortbildung der an denselben wirkenden Personen durch die Herausgabe einer eigenen Zeitschrift gefördert. Während des Jahres 1881 erschien unter der Redaction des Dir. A. S. Fischer „Der Volkskindergarten" als Monatsbeilage des pädagogischen Wochenblattes „Die Volksschule", und schon nach einem Jahre gieng daraus das selbständige Vereinsorgan „Zeitschrift für das Kindergartenwesen" hervor. An der Redaction betheiligten sich die Herren: Philipp Brunner, Alois Fellner, A. S. Fischer und Josef Kraft. Seit dem Jahre 1887 ruht die Schriftleitung in den Händen des Bürgerschul-Directors Josef Kraft allein, dem eifrige Mitarbeiter zur Seite stehen. Es darf als besonderer Erfolg dieses Unternehmens angesehen werden, dass die Kindergärtnerinnen, zumal die Vereinsmitglieder, welche die Zeitschrift unentgeltlich erhalten, nicht nur durch dieselbe über die Fortschritte auf dem Gebiete des Kindergartens im Deutschen Reiche und in anderen Ländern Mittheilung erhalten und auf die wichtigsten literarischen Erscheinungen aufmerksam gemacht, sondern auch angeregt werden, sich und anderen über die gemachten Erfahrungen und selbständig gewonnenen Ansichten Rechenschaft abzulegen. Als eine weitere bedeutende literarische That des Vereines muss die im Jahre 1885 von dem um den Verein hochverdienten Oberlehrer, Herrn Josef Kugler angeregte und im Jahre 1887 vollzogene Herausgabe einer „Geschichte der Kinderbewahranstalten und Kindergärten in Österreich" hervorgehoben werden. Endlich ist auf die im Anhange, S. 175, folgende Verordnung des hochlöblichen k. k. Landesschulrathes bezüglich der Normal-Beschäftigungsmittel für den Kindergarten hinzuweisen, welche auf Grund der am 20. December 1891 überreichten Eingabe des Vereines am 13. Juli 1892 erlassen wurde. An materiellen Vortheilen bietet der Verein seinen Mitgliedern unentgeltliche Stellenvermittlung und das Anrecht auf die Unterstützungscasse. Am Schlusse des Jahres 1893 zählte der Verein 499 wirkliche und 18 Ehrenmitglieder.

Als Präsident des Vereines fungierte von 1879 bis Ende 1885 Director A. S. Fischer, von 1886 bis 1891 Oberlehrer Georg Ernst, seit 1892 Bürgerschul-Director Josef Kraft, als erster

Schriftführer seit dem Bestehen des Vereines bis heute Oberlehrer Josef Kugler.

Die rasche und erfreuliche Entwicklung des deutschen Kindergartenwesens in Brünn sowohl, als in Mähren überhaupt veranlasste im Jahre 1884 gleichgesinnte und gleichstrebende Kräfte zur Bildung des „Deutsch-mährischen Fröbel-Vereines" in Brünn. Dieser Verein, an dessen Spitze in den ersten Jahren der Bezirksschulinspector, Herr Director Dr. Heinrich Sonneck, sodann Herr Lehrer Suchanek gestanden und seit April 1893 Herr Director Wilhelm Fritsch steht, verfolgt auf gleichem Wege dieselben Zwecke wie der „Verein für Kindergärten in Österreich" und darf nach zehnjährigem Bestande mit Befriedigung auf das bisher Erreichte zurückblicken.

Von Local-Vereinen sind hauptsächlich diejenigen in Wiener-Neustadt und in Znaim in Mähren zu erwähnen.

Außer den früher genannten Vertretern der Kindergartensache in Österreich sind noch zu nennen: Dr. Richard Rotter (gest. 1886) der Bürgerschullehrer Ludwig Schindler (gest. 1879), Prof. Dr. F. M. Wendt und Oberlehrer Josef Ambros.

Als erfreuliches Zeichen der in Österreich sich immer steigernden Anerkennung Friedrich Fröbels und seiner Erziehungsprincipien auch in ihrer Wichtigkeit für die Schule möge noch folgende Thatsache angeführt werden. In dem neuerbauten Vereinshause des Schulvereines für Beamtentöchter im VIII. Bezirk in Wien ist neben den Büsten von Pestalozzi und Diesterweg auch diejenige Fröbels angebracht.

Gesetzliche Bestimmungen.

Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 22. Juni 1872, Zahl 4711, womit Bestimmungen für Kindergärten und damit verwandte Anstalten erlassen werden.

A. Kindergärten.

a) Zweck und Einrichtung.

§ 1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

§ 2. Die Mittel der Kindergarten-Erziehung sind Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten.

Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen.

§ 3. Die Aufnahme in den Kindergarten darf nicht vor dem Antritt des vierten Lebensjahres und die Entlassung aus demselben muss im Sinne des Reichs-Volksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 (§§ 21, 23) mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres der Zöglinge erfolgen. Aufnahme und Austritt der Kinder kann nach Wunsch der Eltern oder deren Stellvertreter jederzeit stattfinden.

Kinder, welche mit Gebrechen behaftet sind, die eine Gefahr für die übrigen Zöglinge fürchten lassen, dürfen in den Kindergarten nicht aufgenommen werden

§ 4. Kindergärten können von Ländern, Schulbezirken, Ortsgemeinden, Vereinen, sowie von jeder unbescholtenen, selbständigen Privatperson unter den in den §§ 5 bis 16 dieser Verordnung enthaltenen Bedingungen gegründet werden.

Zur Eröffnung solcher Anstalten wird die Genehmigung der Landesschulbehörde erfordert.

Die von Ländern, Schulbezirken und Ortsgemeinden errichteten Kindergärten werden öffentliche, die von Vereinen und Privatpersonen gegründeten und erhaltenen Privat-Kindergärten genannt.

§ 5. Der Kindergarten kann entweder selbständig oder in Verbindung mit einer Volksschule bestehen. Er beschäftigt die Kinder mit Ausnahme der Sonn- und Festtage täglich durch 2—3 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden; er kann aber zugleich so eingerichtet werden, dass er Kinder auch für die übrige Zeit des Tages in Aufsicht und Beköstigung nimmt.

§ 6. Die Anzahl der einer beaufsichtigenden Person zuzuweisenden Kinder darf höchstens 40 betragen

§ 7. Die für einen Kindergarten bestimmten Räumlichkeiten müssen bequeme, sichere Zugänge und eine vollkommen gesunde Lage haben, hell und für die ungehemmte Bewegung der Zöglinge ausreichend sein. Stiegen sind nach Möglichkeit zu vermeiden. Dem Kindergarten muss außer passenden Zimmern oder Sälen ein ausreichender, freundlicher und geschützter Platz zu Spiel und Bewegung im Freien

(d. i. ein Garten oder ein Hofraum mit Spielplätzen) zugebote stehen. Ausnahmen sind nur für größere Städte und nur bei Privat-Kindergärten zulässig.

§ 8. Der Kindergarten muss die nöthigen Anschauungs- und Beschäftigungsmittel, die erforderlichen Bänke oder Sitze, mit Liniennetzen versehene Tische und angemessene Vorrichtungen für die leiblichen Bedürfnisse der Kinder besitzen.

§ 9. Jeder Kindergarten ist nach einem, den localen Bedürfnissen entsprechenden Statute und Beschäftigungsplane zu führen.

§ 10. Der Gründer ist für die äußere Einrichtung, der Leiter (Leiterin) für die pädagogische Führung des Kindergartens verantwortlich.

§ 11. Die Leitung eines mit der Volksschule verbundenen Kindergartens steht dem Leiter dieser Volksschule zu. Die Leiter (Leiterinnen) selbständig bestehender Kindergärten müssen sittlich unbescholten sein, das 24. Lebensjahr zurückgelegt haben, mindestens das Reifezeugnis für allgemeine Volksschulen besitzen und den Nachweis liefern, dass sie sich durch ein wenigstens dreimonatliches Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten mit dem Wesen der Kindergarten-Erziehung vertraut gemacht haben. Eine Dispens von der Beibringung des Reifezeugnisses kann nur der Unterrichtsminister in Fällen ertheilen, wo die erforderliche pädagogische Befähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist.*)

§ 12. Die praktische Erziehung im Kindergarten und der eigentliche Verkehr mit den Kindern kommt den Kindergärtnerinnen zu, welche die vorschriftsmäßige Befähigung für diesen Beruf (§ 20—24) nachzuweisen haben. Die Lehrerin kann, falls sie diese Befähigung besitzt, auch das Amt einer Kindergärtnerin ausüben.

§ 13. Wärterin im Kindergarten darf jede rüstige und geistig normal organisierte, moralisch unbeanständete Person sein.

§ 14. Die Bestellung des Leiters (der Leiterin), der Kindergärtnerinnen und Wärterinnen steht unter Beobachtung der §§ 11—13 dem Gründer des Kinder-

*) Die Bestimmungen dieses Paragraphs haben in einer Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 3. Juni 1881 theilweise Abänderungen erfahren, die hier dem Wortlaute nach folgen:

4. Die Befähigung als Kindergärtnerin ist nur jenen Zöglingen der Lehrerinnen-Bildungsanstalten zuzuerkennen, welche vom Gesangs- und Turnunterrichte nicht befreit waren, die Reifeprüfungen mit günstigem Erfolge bestanden, den Unterricht in den Frauenarbeiten mit Erfolg genossen und überhaupt durch ihre Leistungen während der Bildungsdauer die theoretisch-praktische Kenntnis des Kindergartens nachgewiesen haben. Diese Befähigung wird im Reifezeugnis ausgesprochen.

5. Candidatinnen, welche das Reifezeugnis oder das Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen erworben haben und ein mindestens dreimonatliches Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten nachweisen, können durch eine Nachtragsprüfung die Befähigung als Kindergärtnerinnen erwerben. Diese Prüfung hat sich jedoch nur auf die Gegenstände zu beschränken, deren Kenntnis durch das Reife- oder Lehrbefähigungszeugnis nicht nachgewiesen ist.

7. Kindergärtnerinnen, welche eine mindestens zweijährige bewährte Praxis in einem Kindergarten nachweisen, kann von der Landesschulbehörde das Recht zur selbständigen Leitung eines Kindergartens zuerkannt werden.

gartens gegen Anzeige an die Bezirksschulbehörde zu. Demselben ist auch die Bestimmung überlassen, ob und in welchem Ausmaße für die Benützung des Kindergartens ein Honorar zu entrichten sei.

§ 15. Jeder Wechsel in der Leitung oder Führung des Kindergartens sowie jede Änderung des Locales ist der Bezirksschulbehörde vor der Ausführung anzuzeigen.

§ 16. Der Besuch des Kindergartens seitens des Publicums ist gegen Anmeldung jederzeit gestattet.

§ 17. Die Kindergärten unterstehen der Aufsicht der Schulbehörden. Die didaktisch-pädagogische Aufsicht liegt dem k. k. Bezirksschulinspector ob. Im übrigen sind die öffentlichen Kindergärten durch die Ortsschulbehörde, die Privat-Kindergärten durch die Bezirksschulbehörde zu überwachen.

Der Ortsschulbehörde steht es frei, zur unmittelbaren Überwachung der öffentlichen Kindergärten ein Frauen-Comité aus den Angehörigen der Gemeindemitglieder beizuziehen. Dieses hat sodann die Aufgabe, die Anstalten von Zeit zu Zeit zu besuchen und die zur Förderung derselben dienlichen Anträge an die Ortsschulbehörde zu stellen.

§ 18. Kindergärten, an welchen die in dieser Verordnung enthaltenen Vorschriften nicht beachtet oder den Zweck gefährdende Gebrechen offenbar werden, sind von der Landesschulbehörde zu schließen.

b) Heranbildung von Kindergärtnerinnen.

§ 19. Zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen, soweit dieselbe nicht durch die öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten als solche vermittelt wird, werden besondere Lehrcurse an einzelnen dieser Anstalten eingerichtet.

§ 20. Zeugnisse der Reife, in denen ein guter Prüfungserfolg bezüglich der theoretisch-praktischen Kenntnis des Kindergartens nachgewiesen ist, berechtigen auch zur Anstellung als Kindergärtnerin.

§ 23.*) Neben den besonderen Lehrcursen an den öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten können Curse zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen auch mit gut eingerichteten öffentlichen und Privatkindergärten, mit Genehmigung des Unterrichtsministers, verbunden werden. Solche Lehrcurse können vom Minister das Recht zur Ausstellung staatsgiltiger Zeugnisse (Öffentlichkeitsrecht) unter der weiteren Bedingung erhalten, dass der Lehrplan nicht wesentlich von dem der Lehrcurse an den öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten abweiche, dass bei der Bestellung der Lehrer die Bestätigung der Landesschulbehörde eingeholt, und dass die Schlussprüfung unter der Leitung eines Abgeordneten der letzteren vorgenommen werde, ohne dessen Zustimmung ein Befähigungszeugnis nicht ertheilt werden darf.

c) Vorbildung der weiblichen Jugend durch den Kindergarten für Erziehung und Kinderpflege.

§ 25. Die Mädchen in den Oberclassen der Volks- und Bürgerschulen sind nach Thunlichkeit zur Theilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens abtheilungsweise beizuziehen.

---

*) §§ 21, 22 und 24 erscheinen in der nachfolgenden Verordnung vom 31. Juli 1886 (S. 171) geändert.

Überdies ist jeder Leiter und jede Leiterin eines Kindergartens berechtigt, Mädchen, welche der Schulpflicht bereits genügt haben, eine Anleitung zur naturgemäßen Kinderpflege zu geben und ihnen über den dadurch erzielten Erfolg Zeugnisse auszustellen.

B. Kinderbewahranstalten.

§ 26. Die Kinderbewahranstalt hat die Aufgabe, Kinder der arbeitenden Classen zur Beaufsichtigung und zweckmäßigen Beschäftigung aufzunehmen, dieselben an Reinlichkeit, Ordnung und gute Sitte zu gewöhnen und ihnen Liebe zur Arbeit einzuflößen.

Auch in diese Anstalt dürfen Kinder vor zurückgelegtem dritten Lebensjahre nicht aufgenommen werden.

Zur Errichtung einer Kinderbewahranstalt ist die Bewilligung der Landesschulbehörde erforderlich, welcher es in jedem Falle zusteht, auch die Bedingungen dieser Bewilligung festzusetzen.

Für die Beaufsichtigung der Kinderbewahranstalten gelten dieselben Bestimmungen wie für die Aufsicht der Kindergärten. Hierbei ist das Augenmerk hauptsächlich darauf zu richten, dass die Einrichtungen den pädagogischen und sanitären Anforderungen der Gegenwart entsprechen, und dass jeder Schulunterricht von diesen Anstalten streng ausgeschlossen bleibe.

C. Krippen.

§ 27. Warteanstalten oder Krippen (Crêches), welche aus humanitären Rücksichten Kindern unter drei Jahren jene Pflege angedeihen lassen, die ihnen die Eltern nicht angedeihen lassen können, sind lediglich den sanitätspolizeilichen Normen unterworfen.

Aus der Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 31. Juli 1886, Zahl 6031, womit das Organisations-Statut für die Lehrer-Bildungs-Anstalten und die mit denselben in Verbindung stehenden besonderen Curse in geänderter Fassung erlassen wird.

Die Bildungscurse für Kindergärtnerinnen.

§ 90. Zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen, soweit dieselbe nicht durch die öffentlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten, mit denen ein Kindergarten in Verbindung steht, vermittelt wird, werden besondere Lehrcurse an einzelnen dieser Anstalten eingerichtet.

In diesen Cursen ist den Zöglingen jene Ausbildung zu vermitteln, welche zu einer erfolgreichen Kindergartenarbeit erforderlich ist, vornehmlich Verständnis der Kindesnatur, genaue Bekanntschaft mit den Zwecken, Mitteln und der Art der Kindergartenerziehung, Gewandtheit und Sicherheit in der Ausführung der Obliegenheiten einer Kindergärtnerin.

§ 91. Zur Aufnahme sind erforderlich:

a) das bei Beginn des Schuljahres zurückgelegte 16. Lebensjahr;

b) sittliche Unbescholtenheit und physische Tüchtigkeit;

c) die zur Aufnahme in die Lehrerinnen-Bildungsanstalt vorgeschriebene Vorbildung;

d) musikalisches Gehör und eine gute Singstimme.

Die Bedingungen unter c) und d) sind durch eine Aufnahmsprüfung zu erproben. Die Prüfung über die unter c) geforderte Vorbildung wird jenen erlassen, welche nach günstig bestandener Schlussprüfung einer Vorbereitungsclasse unmittelbar in den Bildungscurs übertreten.

Altersdispensen sind unstatthaft.

Zöglinge, welche innerhalb der ersten drei Monate nach ihrer Aufnahme nach Ansicht des Lehrkörpers sich als unfähig erweisen, sind zu entfernen.

§ 92. Die Bildungsdauer ist einjährig.

Der Unterricht wird von den Lehrkräften der Lehrerinnen-Bildungsanstalt ertheilt.

Die Unterrichtsgegenstände sind:

a) Religion;
b) Erziehungslehre und Theorie des Kindergartens;
c) praktische Übungen im Kindergarten;
d) Sprach- und Sachunterricht;
e) Freihandzeichnen;
f) Formenarbeiten;
g) Gesang;
h) Turnen.

Lehrplan.

Religion.

(Abgesondert für jede Confession.) 1 Stunde wöchentlich.

§ 93. Das Lehrziel wird von den kirchlichen Oberbehörden (für die israelitischen Zöglinge von den Vorständen der Cultusgemeinden) bestimmt und durch die Landesschulbehörde vorgezeichnet.

Erziehungslehre und Theorie des Kindergartens.

3 Stunden wöchentlich.

§ 94. Das Wichtigste über die physische und geistige Entwicklung des Kindes, die Zwecke und Mittel der Erziehung im Kindesalter.

Das Wesen und die Bedeutung des Kindergartens und dessen Verhältnis zur Familie und zur Schule; Aufgabe des Kindergartens und die besonderen Erziehungsmittel desselben; Pflichten der Kindergärtnerin; äußere Einrichtung des Kindergartens, Geschichte und Literatur desselben. Belehrung über Kinderbewahranstalten und Krippen.

Praktische Übungen im Kindergarten.

8 Stunden wöchentlich.

§ 95. Die Zöglinge haben sich das ganze Schuljahr hindurch unter entsprechender Anleitung der Kindergärtnerin an der praktischen Thätigkeit im Kindergarten zu betheiligen.

Sprach- und Sachunterricht.

6 Stunden wöchentlich.

§ 96. Lectüre prosaischer und poetischer Musterstücke des Lesebuches mit sachlicher und sprachlicher Behandlung, Angabe des Inhaltes und des Gedankenganges.

Unterweisung im Besprechen von Naturobjecten und Bildern, Aneignung von Erzählungs-, Anschauungs- und Memorierstoffen für den Gebrauch im Kindergarten und Anleitung zur praktischen Behandlung derselben.

Übungen im mündlichen Erzählen und Beschreiben.

Monatlich zwei Hausarbeiten und eine Schularbeit.

Freihandzeichnen.

2 Stunden wöchentlich.

§ 97. Zeichnen von Figuren mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindergartens.

Formenarbeiten.

2 Stunden wöchentlich.

§ 98. Die Zöglinge sind mit den erforderlichen Stoffen, Werkzeugen, Formen und Handgriffen derart genau bekannt zu machen, dass sie alle einschlägigen Objecte mit Sicherheit, Fertigkeit und Geschmack herstellen können.

Gesang.

2 Stunden wöchentlich.

§ 99. Bildung der Stimme und des Gehörs, Kenntnis ausgewählter Spiellieder und Befähigung zum Vorsingen und Einüben leichter Kinderlieder.

Memorieren und Auswendigsingen von Kinder- und Spielliedern.

Turnen.

1 Stunde wöchentlich.

§ 100. Leichte Frei- und Ordnungsübungen und einfache Übungen an Geräthen.

Belehrung, Kinder vorschulpflichtigen Alters richtig zu führen, zu heben, zu tragen, zu Bewegungsspielen anzuleiten und dabei die richtige Unterweisung zu geben.

Stundenübersicht.

Religion	1 Stunde
Erziehungslehre und Theorie des Kindergartens	3 Stunden
Praktische Übungen im Kindergarten	8 „
Sprach- und Sachunterricht	6 „
Freihandzeichnen	2 „
Formenarbeiten	2 „
Gesang	2 „
Turnen	1 Stunde
	25 Stunden.

Prüfungen und Zeugnisse.

§ 101. Nach Vollendung des Bildungscurses erhalten die Zöglinge auf Grund ihrer Leistungen während des Schuljahres und auf Grund der Schlussclassification Befähigungszeugnisse oder, wenn sie den Anforderungen nicht entsprechen, Frequentationszeugnisse.

Candidatinnen, welche das Reifezeugnis einer Lehrerinnen-Bildungsanstalt oder das Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen erworben haben und ein mindestens dreimonatliches Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten nachweisen, können durch eine Nachtragsprüfung die Befähigung als Kindergärtnerin erwerben. Diese Prüfung hat sich jedoch nur auf die Gegenstände zu beschränken, deren Kenntnis durch das Reife- oder Lehrbefähigungszeugnis nicht nachgewiesen ist. Bei günstigem Prüfungserfolge ist die Befähigung als Kindergärtnerin in dem bereits erworbenen Reife- oder Lehrbefähigungszeugnisse anhangsweise zu verzeichnen.

Das Befähigungszeugnis als Kindergärtnerin kann auch von solchen Personen erworben werden, welche das 17. Lebensjahr vollendet haben, sittlich unbescholten und physisch tüchtig sind, durch Privatstudium und durch ein mindestens dreimonatliches Hospitieren in einem gut eingerichteten Kindergarten, wozu der Nachweis einer bestimmten Vorbildung nicht erforderlich ist, sich für den Beruf einer Kindergärtnerin herangebildet haben und sich einer besonderen theoretischen und praktischen Prüfung unterziehen.

Solche Prüfungen können am Schlusse jedes Schuljahres nicht nur an den bestehenden Bildungscursen, sondern auch an Lehrerinnen-Bildungsanstalten ohne Bildungscurs, wenn mit denselben ein Kindergarten verbunden ist, abgelegt werden.

In den Zeugnissen sind die für die Reifezeugnisse vorgeschriebenen Noten zu gebrauchen.*)

Besteht das Hindernis der Zuerkennung der Befähigung in der ungenügenden Note aus einem einzigen Gegenstande, so kann die Candidatin bei Beginn des nächsten Schuljahres sich einer Prüfung bloß aus diesem einzigen Gegenstand vor derselben Prüfungscommission unterziehen.

Für die Nachtrags- und Privatprüfungen ist bei der Meldung zur Prüfung eine Taxe von 5 fl. zu entrichten, welche den prüfenden Lehrern und dem Director nach Maßgabe der Anzahl der von jedem geprüften Lehrgegenstände mit Hinzurechnung eines besonderen Theiles für den Director zukommt.

Kindergärtnerinnen, welche das Befähigungszeugnis für Anstalten mit einer bestimmten Sprache besitzen, können die Befähigung für Kindergärten mit anderer Sprache durch eine Überprüfung erwerben. Diese Überprüfung ist an einer Anstalt, welche zur Abhaltung von Kindergärtnerinnen-Prüfungen in der betreffenden Sprache berechtigt ist, abzulegen und nachzuweisen, dass die Candidatin die betreffende Sprache schriftlich und mündlich im allgemeinen und mit Rücksicht auf die Wirksamkeit als Kindergärtnerin richtig gebrauchen kann.

Diese Anforderungen werden auch in Fällen gestellt, wenn Kindergärtnerinnen die Befähigung für zwei oder mehrere Sprachen im Kindergarten durch eine Prüfung erwerben wollen.

Im übrigen sind die Bestimmungen, betreffend die Reifezeugnisse, sinngemäß anzuwenden.

---

*) Die Reihenfolge der anzuwendenden Noten ist folgende: Sittliches Verhalten: lobenswert, befriedigend, entsprechend, minder entsprechend, nicht entsprechend. — Fortgang: vorzüglich, lobenswert, befriedigend, genügend, nicht genügend.

Verordnung des k. k. nied.-österr. Landesschulrathes vom 13. Juli 1892, Z. 5671.

Vielfache Bedenken, welche sowohl vom sanitären als vom pädagogischen Standpunkte gegen manche in den Kindergärten, Volkskindergärten und Bewahranstalten eingeführten Beschäftigungsmittel laut geworden sind, nicht minder aber auch die häufig gemachte Wahrnehmung, dass in vielen dieser Anstalten das Hauptgewicht auf möglichst effectvolle Arbeitsleistungen der Kinder behufs Veranstaltung von öffentlichen Ausstellungen gelegt und hierdurch die eigentliche Aufgabe der Kindergarten-Erziehung in den Hintergrund gedrängt wird, haben den k. k. nied.-österr. Landesschulrath veranlasst, die vom Verein für Kindergärten und Kinderbewahranstalten in Österreich vorgelegte Sammlung von Beschäftigungsmitteln einer sorgfältigen Revision zu unterziehen und auf Grund der von berufenen Factoren, sowie von sämmtlichen Bezirksschulinspectoren des Wiener Schulbezirkes eingeholten Gutachten Folgendes anzuordnen:

Von den in den Kindergärten, Volkskindergärten und Bewahranstalten gebräuchlichen Beschäftigungsmitteln sind:

Ballspiel, Bauen, Legen mit Täfelchen, mit Stäbchen, mit Ringen und mit rundlichen Körpern (wie Steinchen, Schneckenhäuschen, Muscheln, Lärchen-, Tannen- und Erlenzapfen, Eichelnäpfchen, Buchnüssen, Mais- und Kürbiskernern), Zeichnen, Kettenschnüren, Falten und Thonformen allgemein zulässig, ferner Legen mit Verschränkspänen, Ausschneiden und Stäbchenstecken nur unter der Bedingung zulässig, dass sie mit einer kleinen Zahl der entwickelteren Zöglinge vorgenommen werden, dass ausreichendes Licht vorhanden ist und den Kindern die nothwendige Aufsicht und Unterstützung seitens der Kindergärtnerin gewährt werden kann.

Andere Beschäftigungen können versuchsweise auf ein Jahr mit Bewilligung des Bezirksschulrathes innerhalb seines Wirkungskreises, über diese Zeit hinaus mit Bewilligung des Landesschulrathes zur Durchführung gelangen.

Unbedingt verboten sind Ausstechen, Samenklauben, Verschnüren, Fadenspiel und Perlenauffassen.

Diese Anordnung hat auf die Spiele (Bewegungs- und Nachahmungsspiele, Spiele mit Steckenpferdchen, Treibreifen, Sandformen, Gartengeräthen für Kinder u. s. w.) keinen Bezug.

Die Beschäftigungspläne der Kindergärten, Volkskindergärten und Bewahranstalten sind unter Beachtung dieser Anordnung umzuarbeiten und zu Beginn des Schuljahres 1892/93 dem Bezirksschulrathe zur Genehmigung vorzulegen.

Damit die Beschäftigungsmittel ihrer Größe nach im allgemeinen dem metrischen Längenmaße entsprechen, ohne an Handlichkeit einzubüßen und in ihrer Beschaffenheit Nachtheile für die Gesundheit der Kinder ausschließen, wird angeordnet:

Die Gummibälle sollen einen Durchmesser von 5 oder 10 *cm* haben und ungefärbt sein, die Wollbälle sollen in den wichtigsten Farben und im Durchmesser von $3^1/_2$ *cm* hergestellt sein.

Als Baukasten sollen der 1. und 2. Fröbel'sche Baukasten (Wiener Ausgabe), in welchen jeder Würfel $3^1/_3$ *cm* Kantenlänge hat, und der 1 und 2. Wiener Baukasten mit derselben Würfelgröße in Verwendung kommen.

Als Legetäfelchen sind ganze und diagonal halbierte Quadrattäfelchen von $3^1/_3\,cm$ Seitenlänge, in verschiedenen Farbenstoffen gebeizt, doch nicht lackiert, zu verwenden. Die Verschränkspäne sollen $20\,cm$ lang, $1\,cm$ breit und beiläufig $2\,mm$ dick und in verschiedenem Farbstoff gebeizt sein oder die natürliche Holzfarbe haben.

Die Stäbchen zum Stäbchenlegen und Stäbchenstecken sollen flachrund oder vierkantig in der Länge einer Würfelkante des ersten Wiener Baukastens $3^1/_3\,cm$ oder eines Vielfachen dieser Länge hergestellt sein.

Die ganzen und halben Ringe sollen aus genügend starkem, verzinntem oder vernickeltem Eisendrahte hergestellt sein und im Durchmesser $3^1/_3$ oder $6^2/_3\,cm$ messen. Die Enden der Halbringe müssen abgerundet sein.

Die Faltblätter sollen aus ungeglänztem ein- und zweifärbigen Papier hergestellt und $1\,cm^2$ groß sein. Abfärbendes Papier darf nicht verwendet werden.

Die Flechtblätter und Flechtstreifen sollen aus halbsteifem, verschieden gefärbtem Papier und der Form nach quadratisch oder rechteckig sein. Beim rechteckigen Flechtblatte soll der Flechtraum um die Kantenlänge eines Würfels des 1. Wiener Baukastens ($3^1/_3\,cm$) verlängert sein. Die Flechtstreifen sollen $1-2\,cm$ breit sein. Abfärbendes Papier darf nicht verwendet werden.

Die Ausnähblätter sollen aus steifem, hellgefärbtem, doch ungeglänztem Papier in der Größe der Flechtblätter hergestellt sein und die auszunähende Form, soweit als erforderlich, vorgezeichnet und durchgestochen enthalten; die Stichweite hat gewöhnlich $1\,cm$ zu betragen; nur wo es zur Deutlichkeit der Form unbedingt geboten erscheint, darf ausnahmsweise zur Stichweite von $5\,mm$ herabgegangen werden.

Die Ausnähnadel soll groß sein, eine abgestumpfte Spitze haben; abfärbendes Papier und abfärbende Wolle darf nicht in Verwendung genommen werden. Letzteres gilt auch für das Material zum Kettenschnüren.

Die Schiefertafel soll einen schmalen Holzrahmen mit abgerundeten Ecken haben; der Schiefer soll dunkel (nicht grau) sein, und weder Punkte noch ein Liniennetz haben. Der Schieferstift soll sehr weich und in Holz gefasst sein. Das Zeichenpapier soll weiß und rauh, der Bleistift weich (Nr. 2) sein.

Die Schere zum Ausschneiden soll abgerundete Spitzen haben; das Ausschneideblatt soll dünn, ungeglänzt, weiß oder gefärbt und $1\,dm^2$ groß sein und kann die auszuschneidende Form durch Zeichnung oder Druck angezeigt enthalten.

Das Thonbrettchen soll dünn und glatt sein und abgerundete Ecken haben.

Die Anwendung des Modelliermessers mit abgestumpfter Spitze ist nur einzelnen größeren Kindern bei entsprechender Aufsicht zu gestatten.

Um der Verbreitung ansteckender Krankheiten durch den Gebrauch der Beschäftigungsmittel vorzubeugen, wird angeordnet, dass die Körperchen zum Legen (Steinchen, Muscheln ꝛc.), die Bausteine, die Täfelchen, die Verschränkspäne, die Stäbchen, das Thonbrett, das Modelliermesser, die Zeichentafel, der Zeichenstift, Schere und die Ringe wöchentlich einmal tüchtig gewaschen, beim Auftreten ansteckender Kinderkrankheiten desinficiert werden, und dass die Näh-, Falt-, Flecht- und Ausschneideblätter und das Material zum Kettenschnüren nur einmal zur Verwendung kommen.

Die gleiche Sorgfalt ist den Spielmitteln (Bällen, Blechformen, Gartengeräthen, Steckenpferden u. s. w.) zuzuwenden.

Literatur.

Wertheimer Josef. Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen. 2. Auflage. Wien 1828.

Chimani L. Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinderbewahranstalten. Wien 1832.

Fröbel Friedrich. Gesammelte pädagogische Schriften. Herausgegeben von Dr. Wichard Lange. 2. Auflage. Berlin 1874.

— Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege der Kindheit. 4. Auflage. Berlin 1878.

— Pädagogische Schriften. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Friedrich Seidel. Wien 1883.

— Kindergartenbriefe. Herausgegeben von H. Pösche. Wien 1887.

Marenholtz-Bülow Bertha v. Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbel's Methode. Berlin 1866.

— Das Kind und sein Wesen. 2. Auflage. Cassel 1878.

— Gesammelte Beiträge zum Verständnis der Fröbel'schen Erziehungsideen. 2 Bände. Cassel 1876 und 1877.

— Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbel'schen Erziehungslehre 2 Theile. Cassel 1886.

Preyer W. Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. Stuttgart 1893.

Morgenstern Lina. Das Paradies der Kindheit. 5. Auflage. Wien 1889.

Fölsing J. Dr. Die Menschenerziehung. Leipzig 1850.

Pösche Hermann. Friedrich Fröbels entwickelnd-erziehende Menschenbildung. 2 Theile. Hamburg 1859.

Köhler August. Die Praxis des Kindergartens. 3 Bände. 4. Auflage. Weimar 1892.

— Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. 2. Auflage. Weimar 1874.

Goldammer H. Der Kindergarten. Handbuch der Fröbel'schen Erziehungsmethode. Spielgaben und Beschäftigungen. 4 Theile. 4. Auflage. Berlin 1884—85.

— Über Begründung, Einrichtung und Verwaltung von Kindergärten. Berlin 1873.

Ranke J. F. Aus der Praxis für die Praxis in Kinderstube und Kleinkinderschule. 2 Theile. Elberfeld 1878.

— Die Gründung, Unterhaltung und Leitung von Krippen, Bewahranstalten und Kleinkinderschulen. Elberfeld 1887.

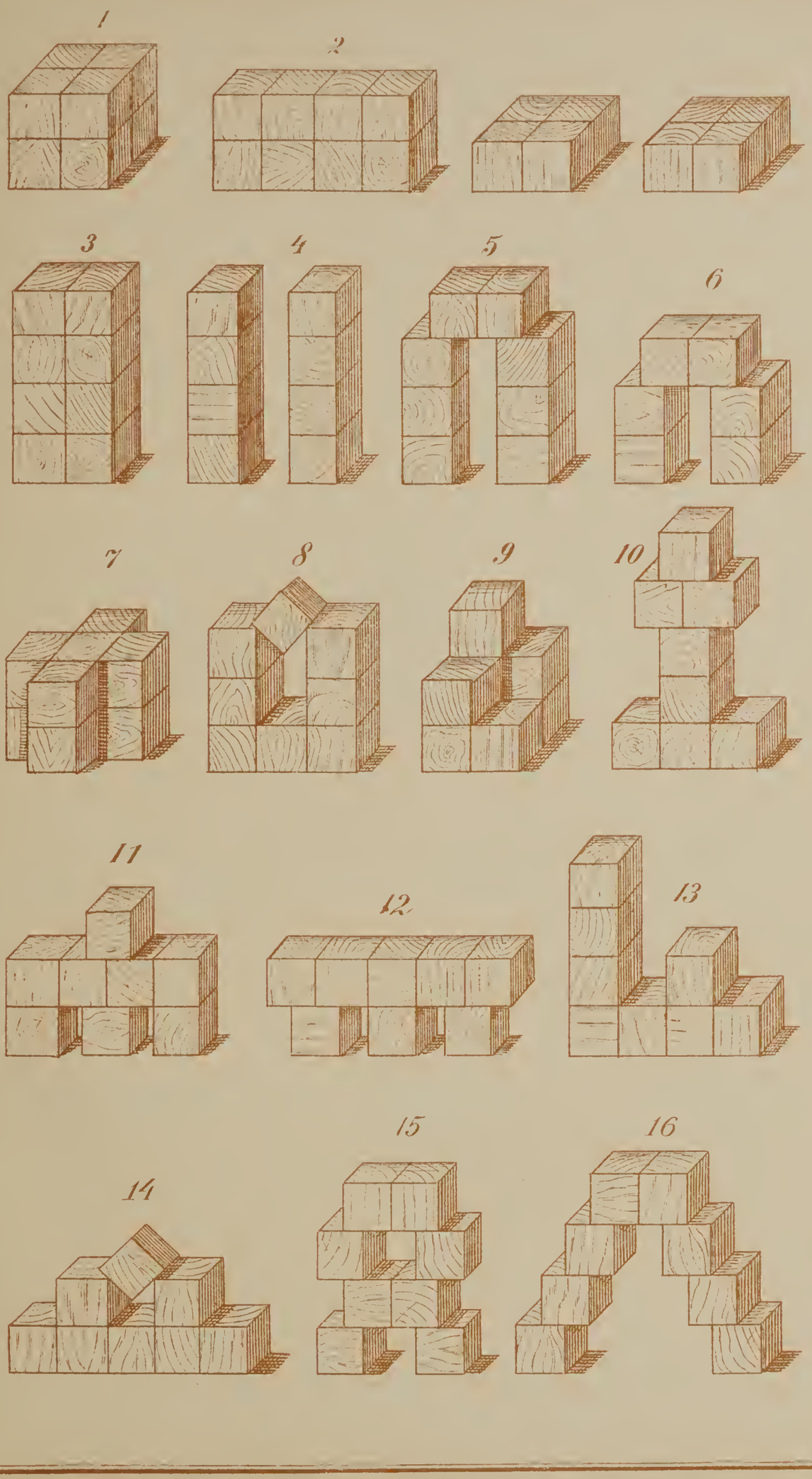
— Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder in Kleinkinderschulen und Familien. 7. Auflage. Elberfeld 1886.

Fellner Alois. Der Volkskindergarten und die Krippe. 2. Auflage. Wien 1892.

Schindler Ludwig. Das Kindergarten- und Kleinkinder-Schulwesen in Österreich und Deutschland. Wien 1878.

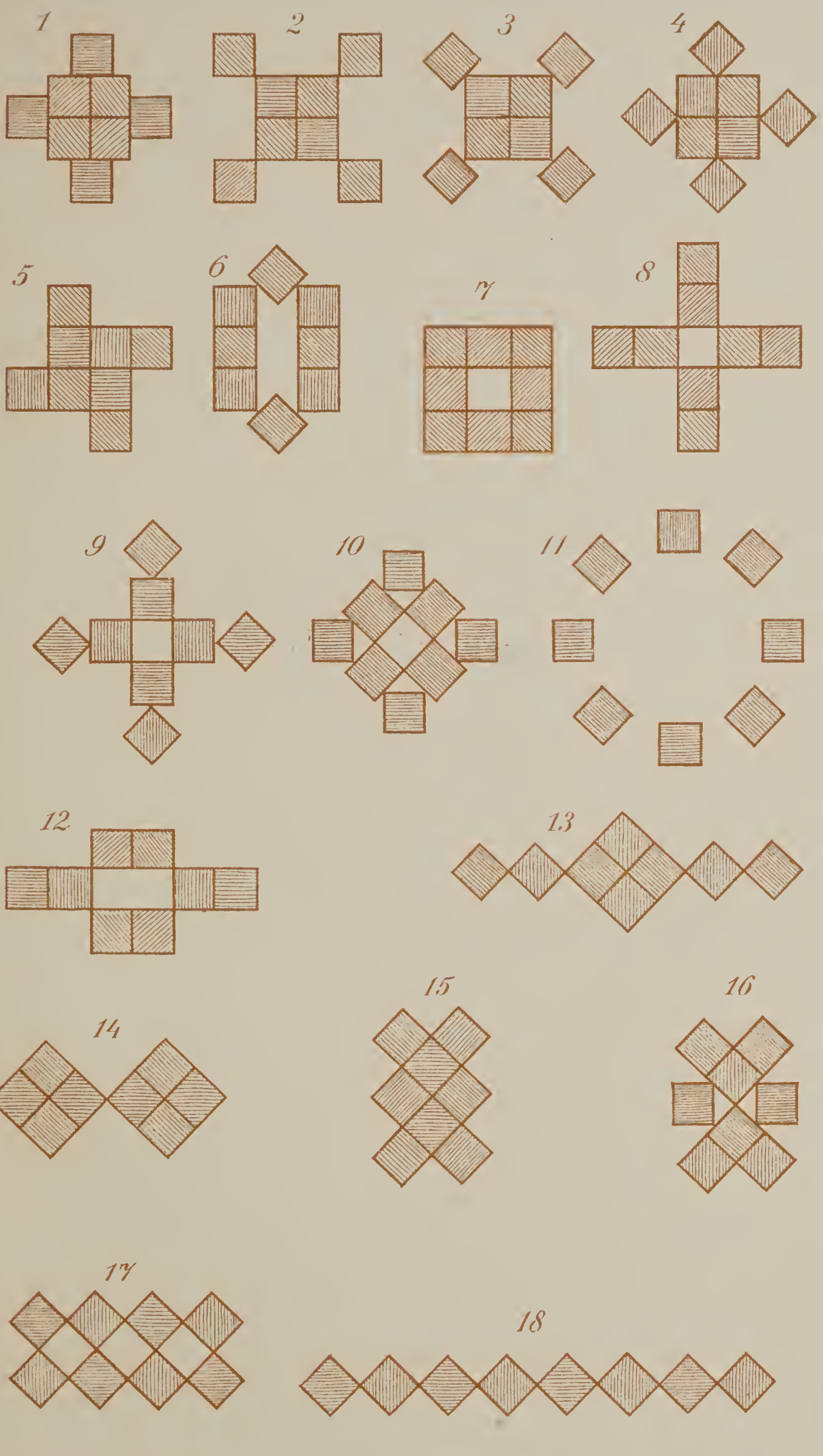
Barth Ernst. Bilder aus dem Kindergarten für Mütter und Erzieherinnen. Leipzig 1873.
Hanschmann Bruno. F. Fröbel, die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1874.
Fischer A. S. Friedrich Fröbel. Sein Leben und Wirken und seine pädagogische Bedeutung. Wien 1882.
Hoerfarter Dr. M. Die Pädagogik des Kindergartens. Wien 1882.
Fischer A. S. und Josef Kraft. Deutsches Lesebuch zum Gebrauche an Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen. 2. Auflage. Wien 1887.
Naveau Thekla. Des Kindes Heimat. Stuttgart 1865.
Ranke J. F. Umschau in Heimat und Fremde. Anleitung zur Behandlung von Wilkes Bildertafeln. Braunschweig 1880.
— Stoffe zur Unterhaltung mit kleinen Kindern im Anschluss an die Hey-Speckter'schen Fabeln. Gotha 1883.
Müller Marie. Die zwölf Monate. Berlin 1882.
Niedergesäß R. Die Kinderwelt. Anschauungs-, Erzähl- und Gesprächsstoffe. Wien 1886.
Curtmann W. Erzählungen.
Naveau Thekla. Erzählbuch für Haus und Kindergarten. Gotha 1860.
Seele Ida. Erzählungen für Kinder von 2—7 Jahren. Leipzig.
Köhler August und Fr. Seidel. Buch der Erzählungen. Weimar 1875.
Ranke J. F. Geschichten für die Kinderstube und Kleinkinderschule. Elberfeld 1881.
Wächter Marie. Erzählbuch für Mütter, Kindergärtnerinnen und Lehrer. Prag 1881.
Fischer A. S. und Ph. Brunner. Erzählbuch für Kindergarten, Haus und Schule. Wien 1886.
Morgenstern Lina. Hundert Erzählungen aus der Kinderwelt. Stuttgart 1887.
Ambros und Muschka. Erzählbuch. Wien und Leipzig 1893.
Seele Ida. Gedichte für das erste Kindesalter. 2. Auflage. Berlin.
Focking Therese. Unsere Kleinen. Leipzig und Berlin 1881.
Fischer A. S. Poetisches Schatzkästlein. 3. Auflage. Wien 1894.
Stein H. Kinderfreude. Gedichte, Wünsche und Lieder. Wien 1883.
Naveau Marianne und Thekla. Spiele, Lieder und Verse. 4. Auflage. Hamburg 1882.
Leidesdorf Henriette. Kinderlust oder Spiel und Lied. 2. Auflage. Leipzig 1888.
Winkel Anna. Liederbuch der Mutter für Haus und Kindergarten.
Ranke J. F. Lieder und Spiele für Kleinkinderschulen und Kinderstuben. Gütersloh 1879.
Köhler August. Die Bewegungsspiele des Kindergartens. 9. Auflage. Weimar 1892.
Schmid Ernst. Kindergartenlieder. 2. Auflage. Wien 1885.
Seidel Friedrich. Bewegungsspiele und Lieder des Kindergartens. Wien 1888.
Elm Hugo. Spiel und Arbeit. Leipzig 1874.
Fellner Alois. Die Formenarbeiten. Wien.
Schellner Karl. Kindergartenspiele und Beschäftigungsmittel. Wien.
Lutzer Marie. Kindergartenbeschäftigungen. Wien.

Druck von Gottlieb Gistel & Comp. in Wien.



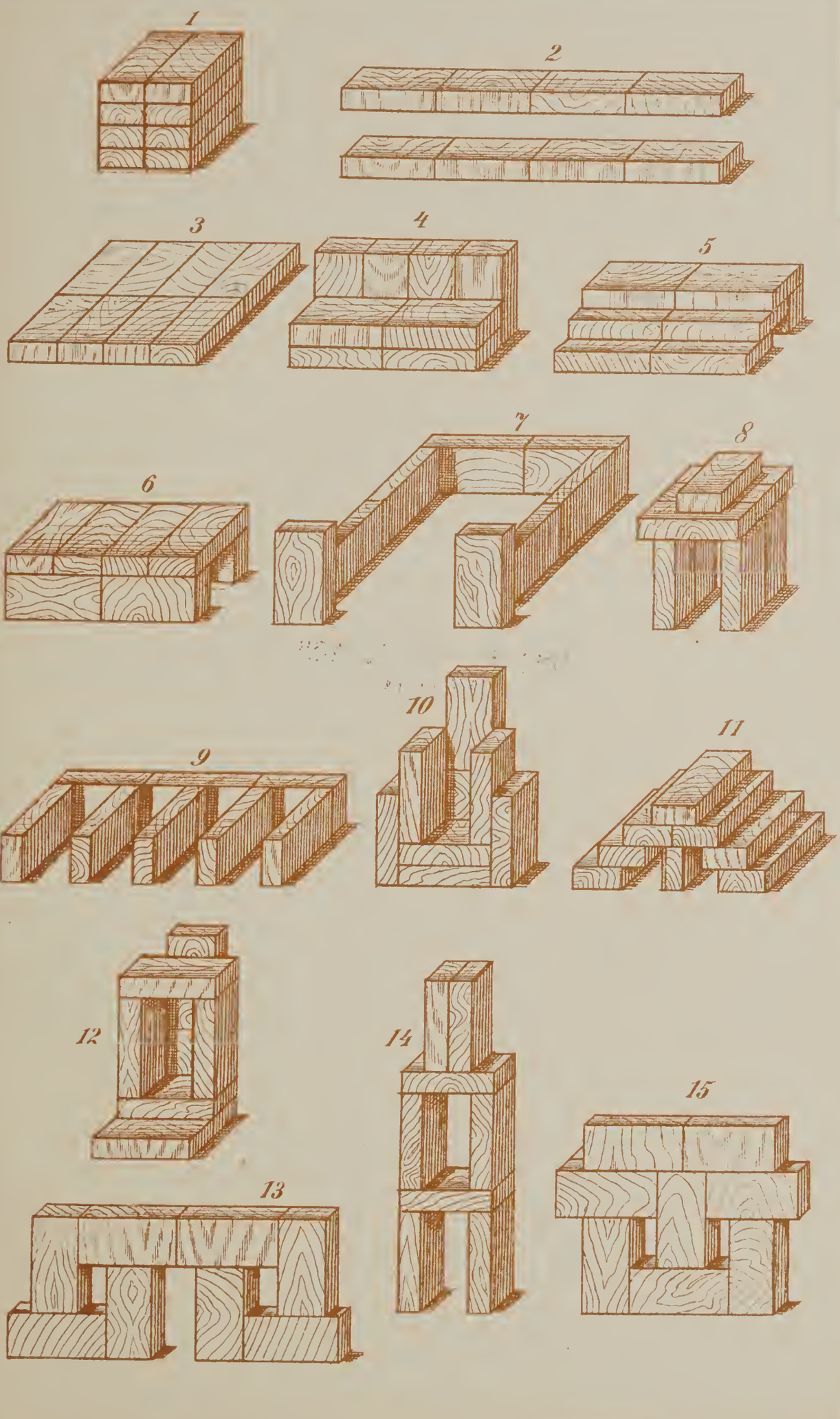
Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



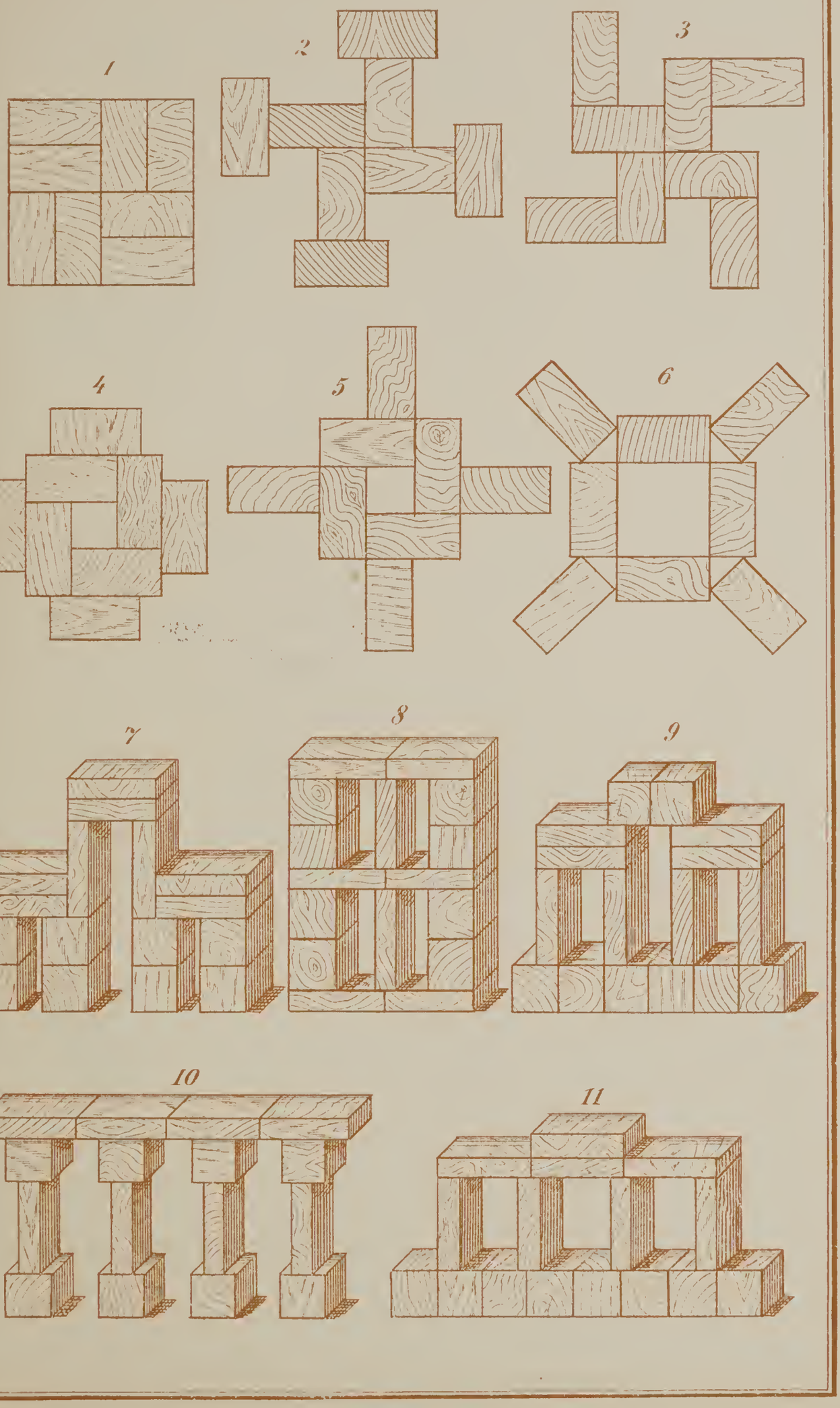
Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



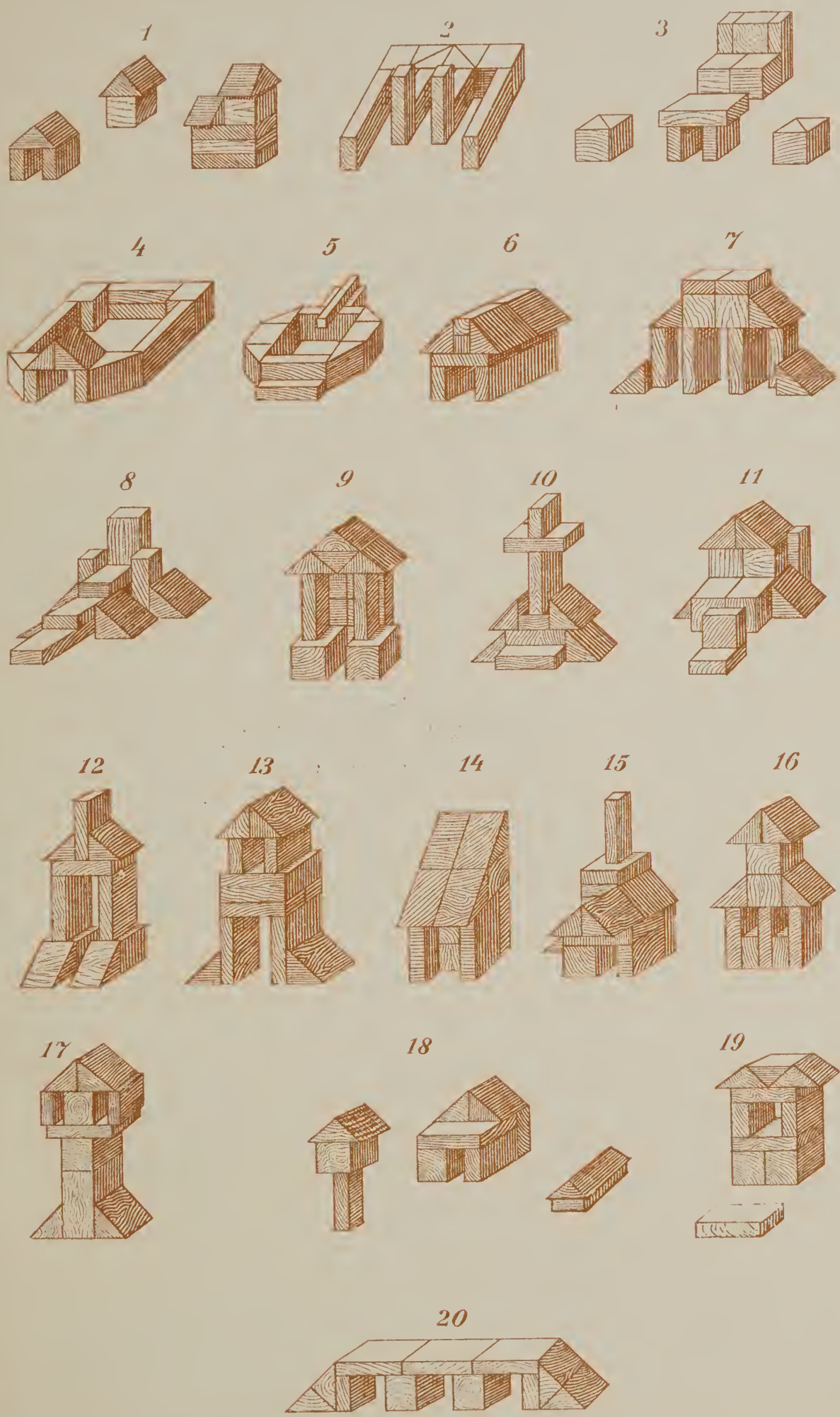
Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

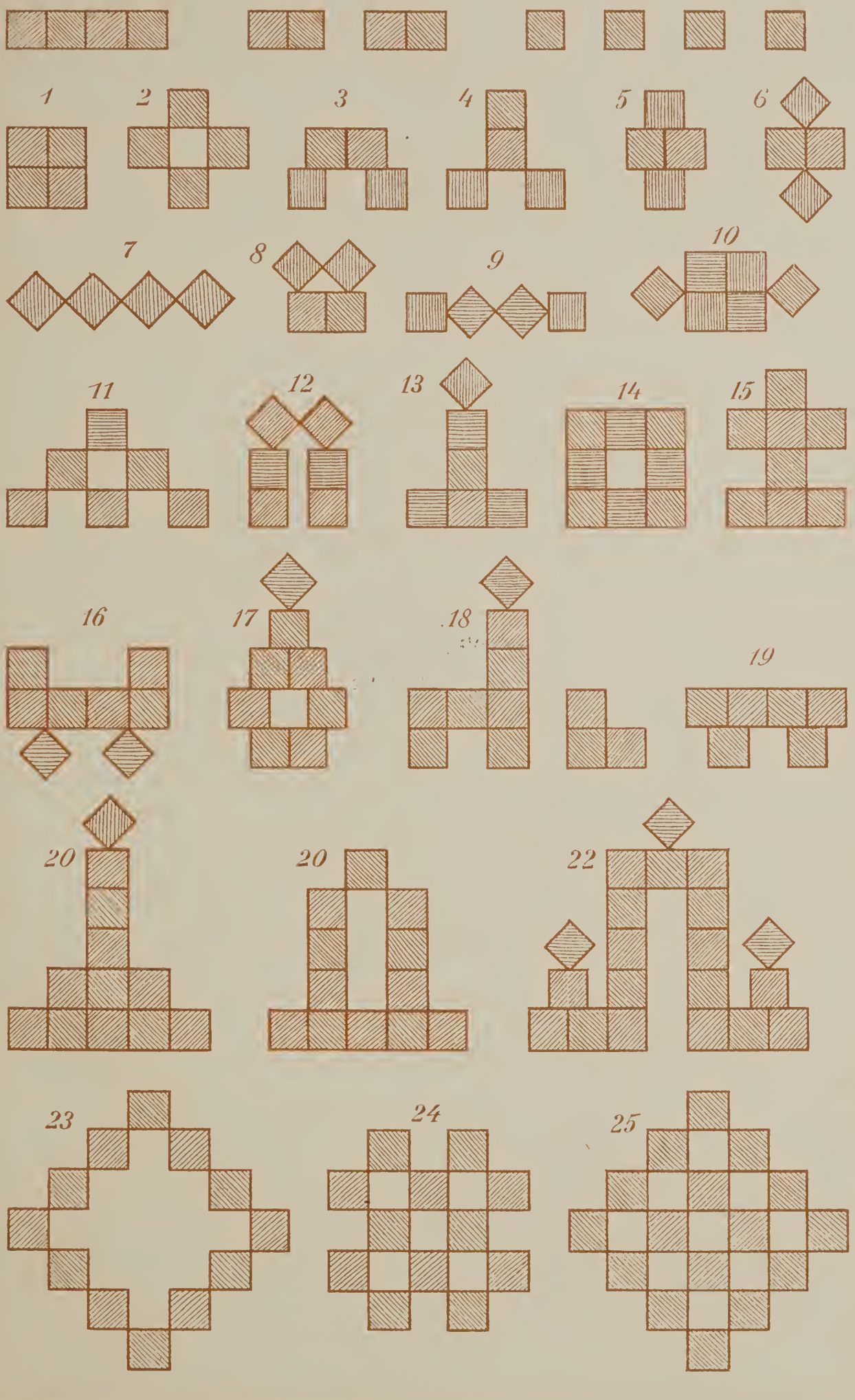


Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

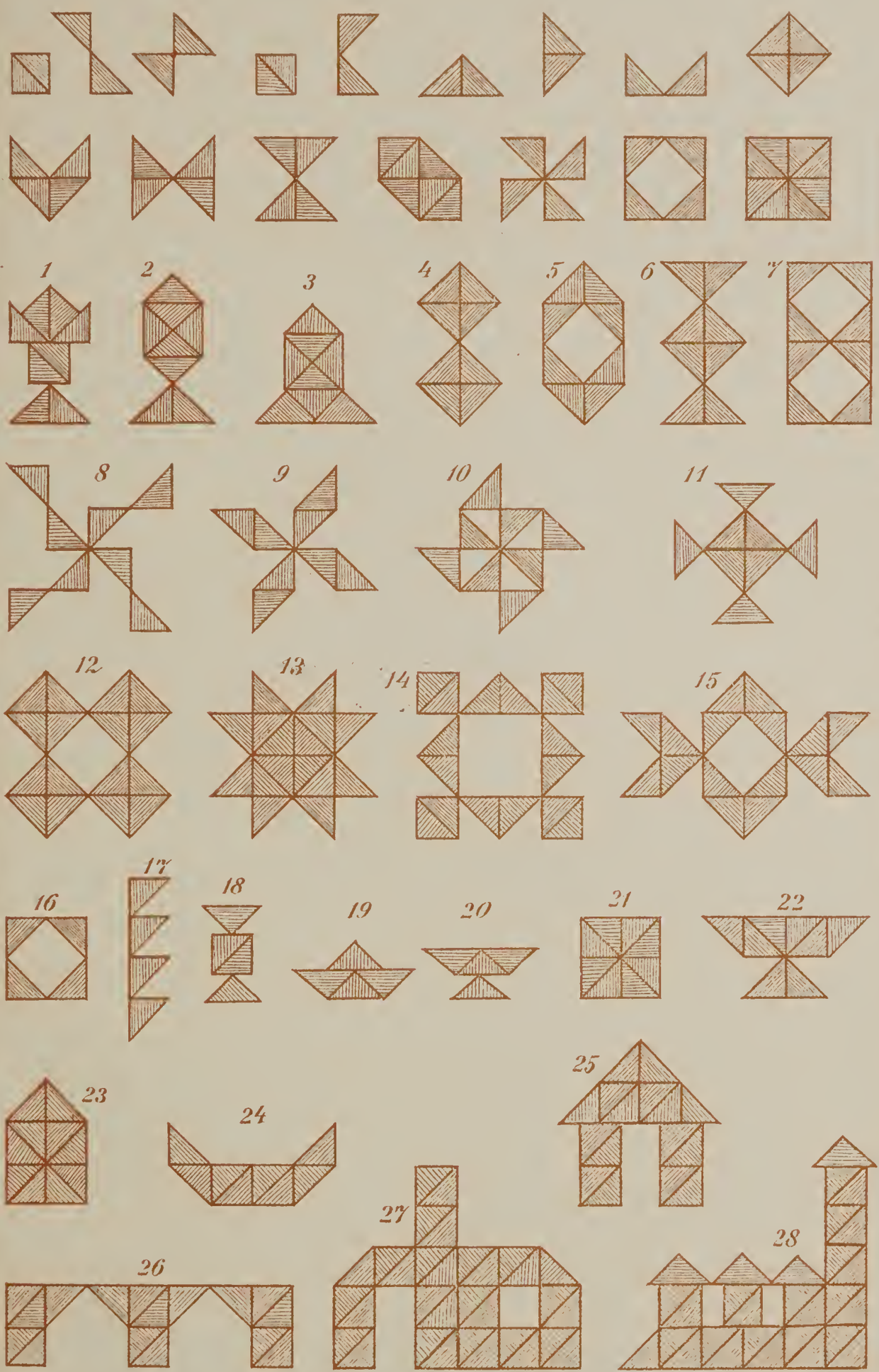
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



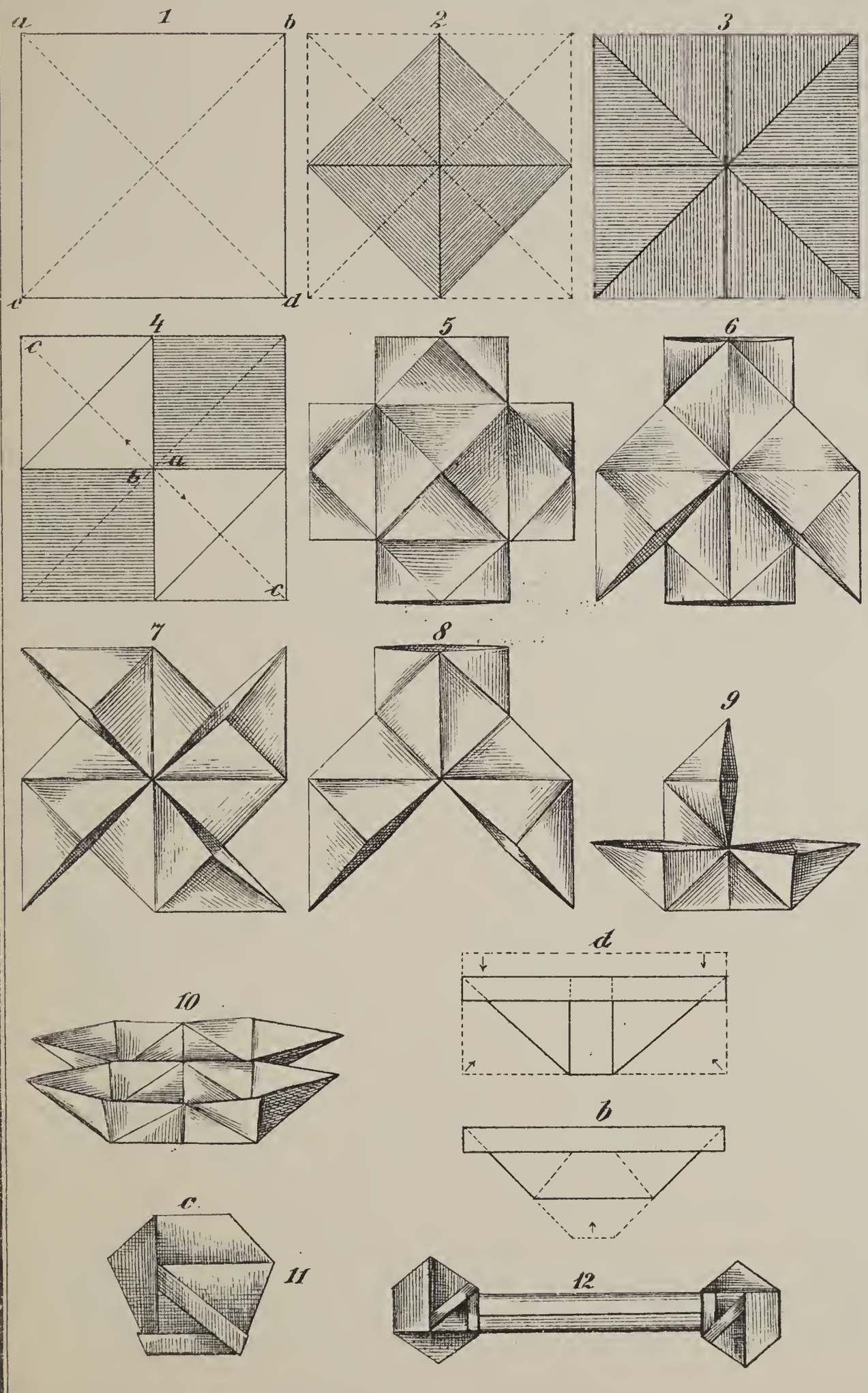
Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof und Universitäts Buchhändler in Wien.

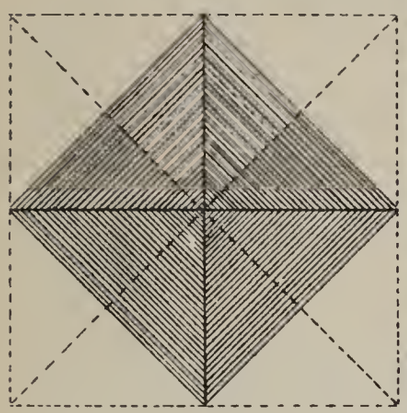
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



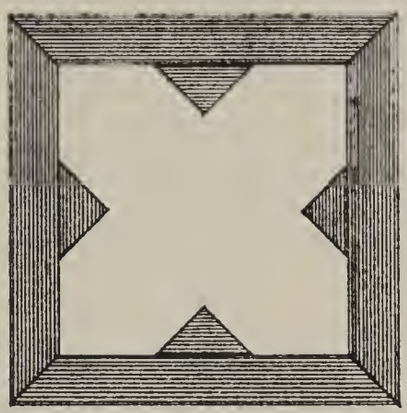
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

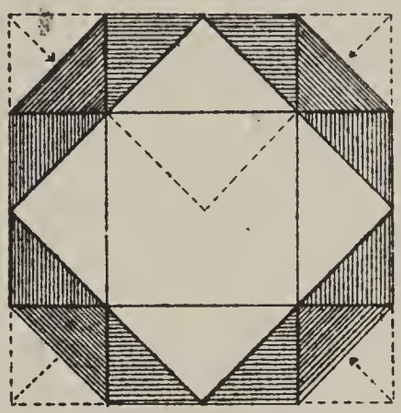
13



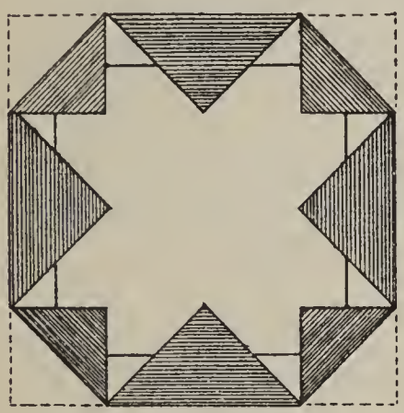
14



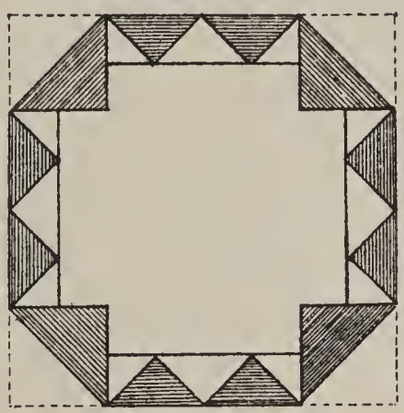
15



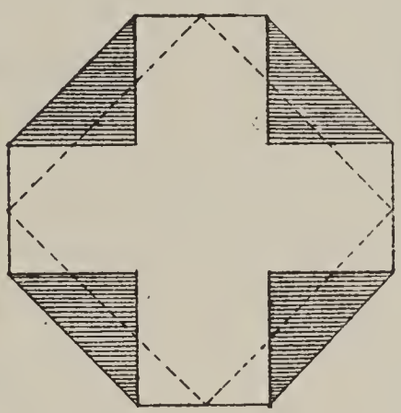
16



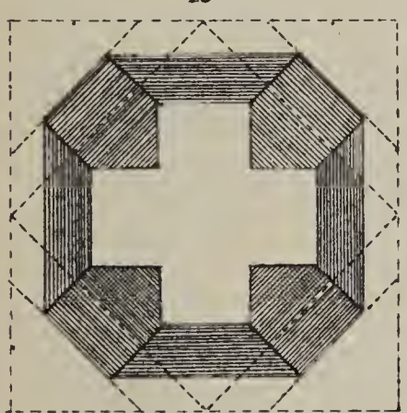
17



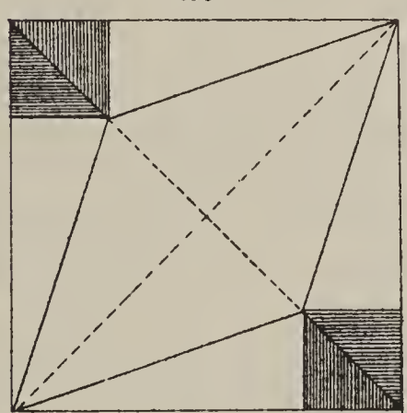
18



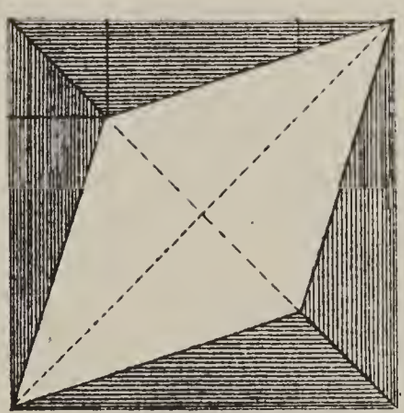
19



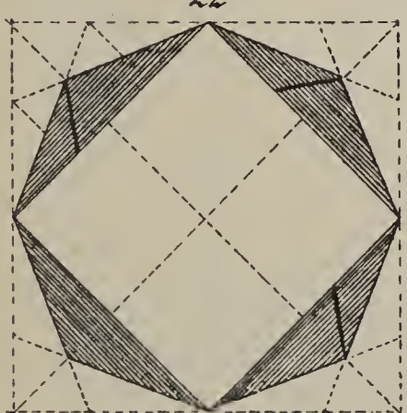
20



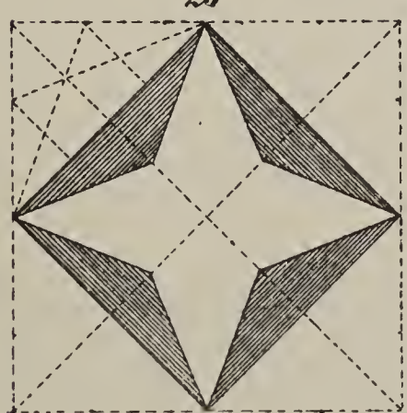
21



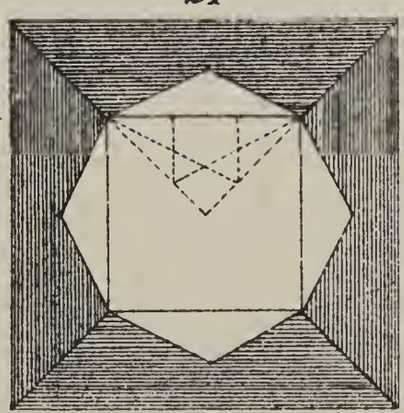
22



23

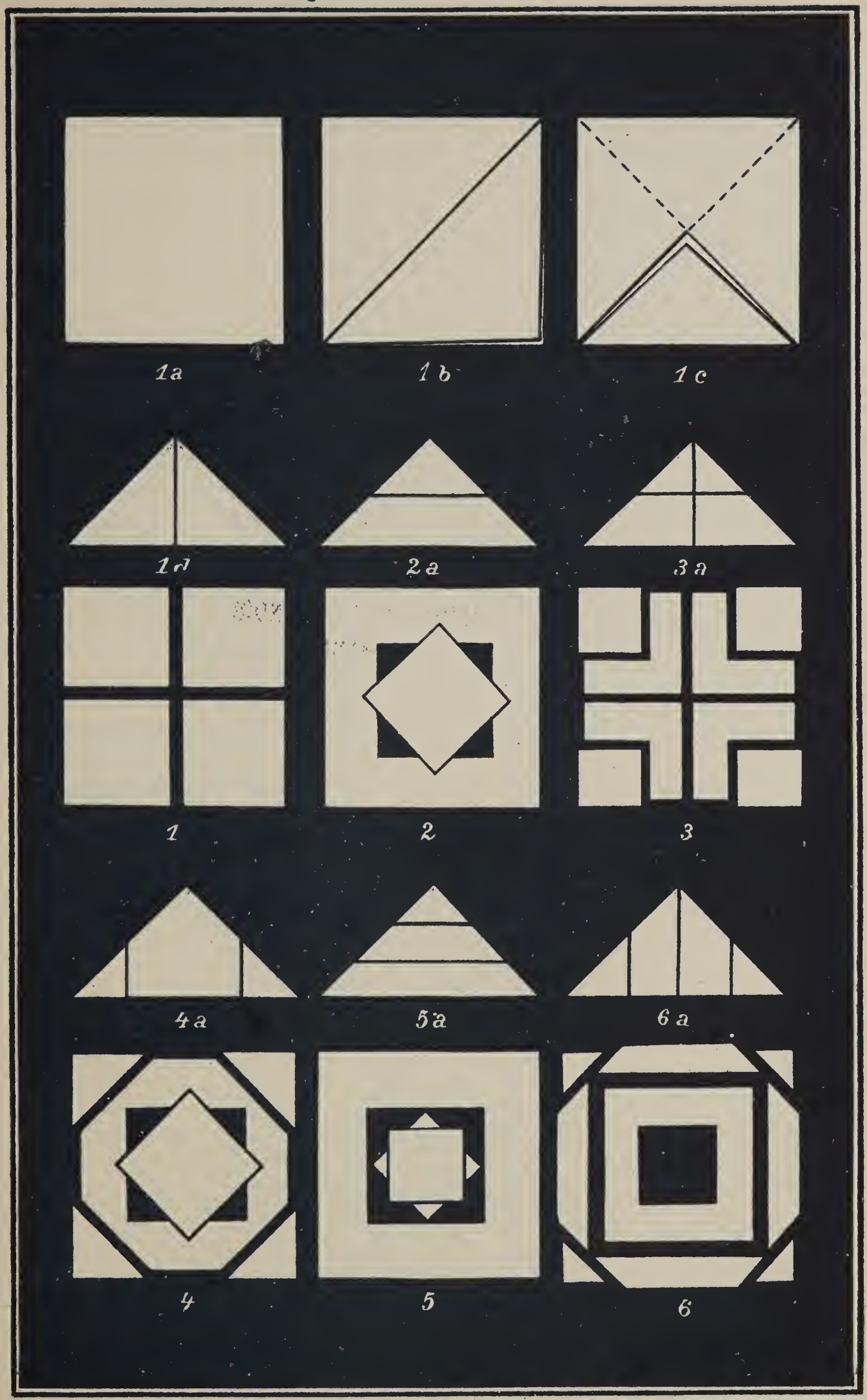


24



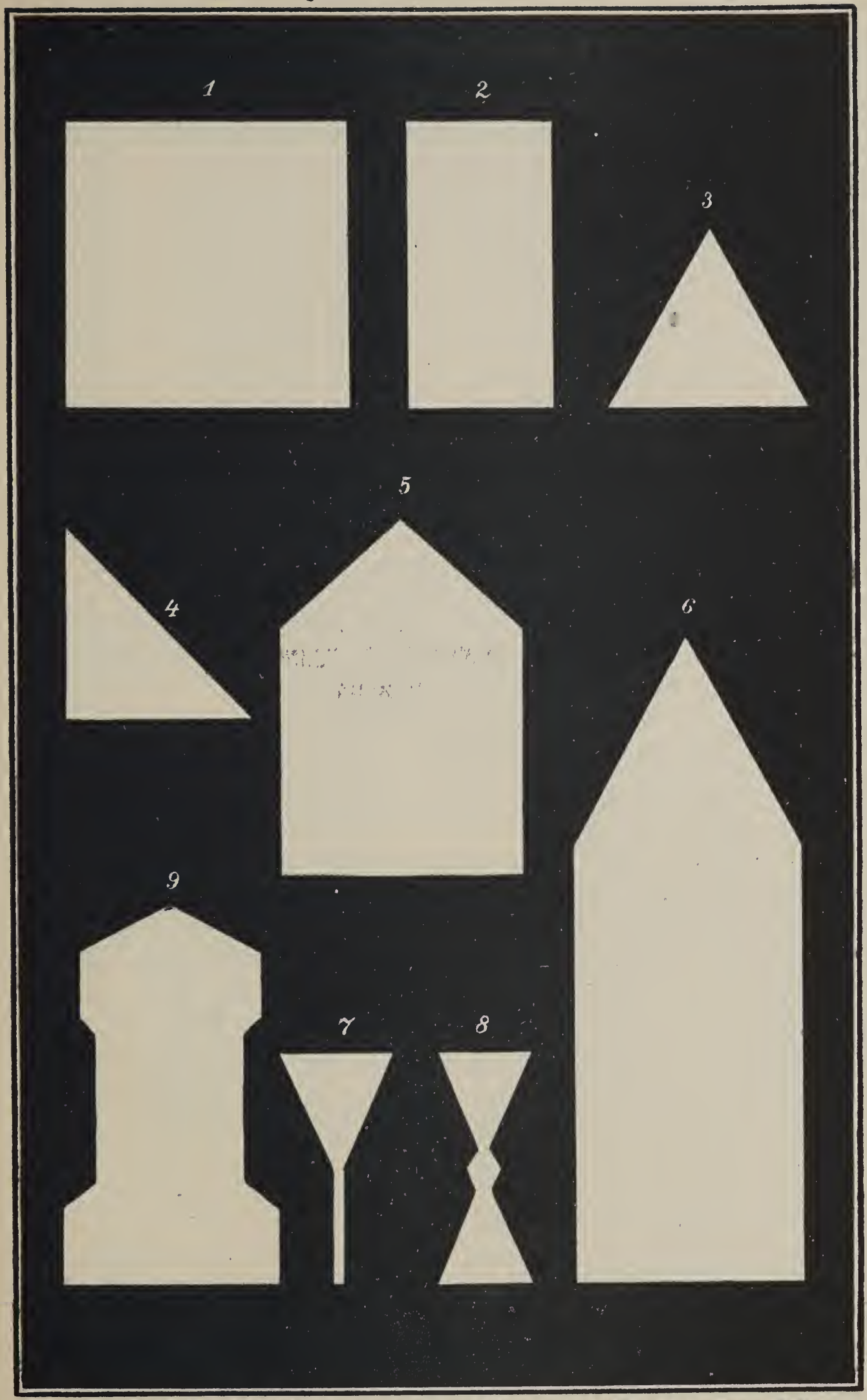
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



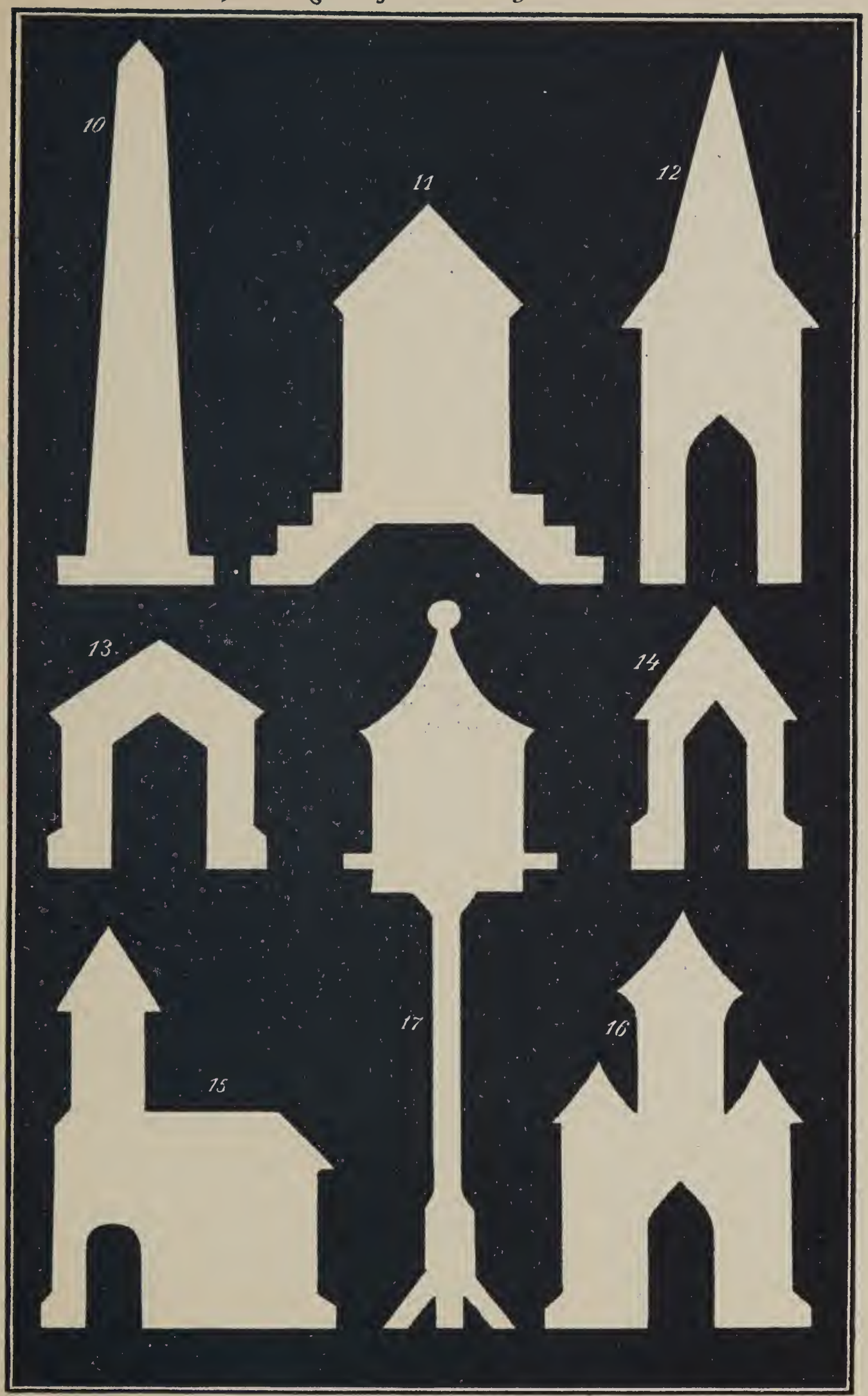
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



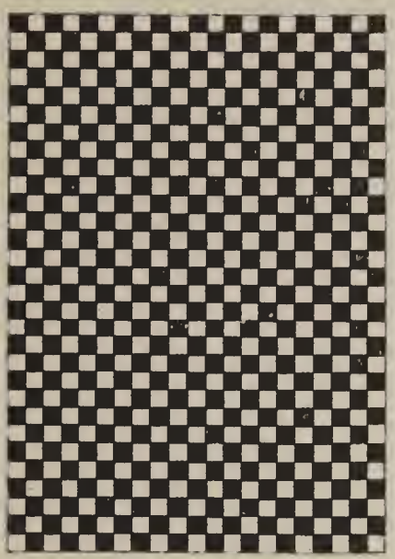
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

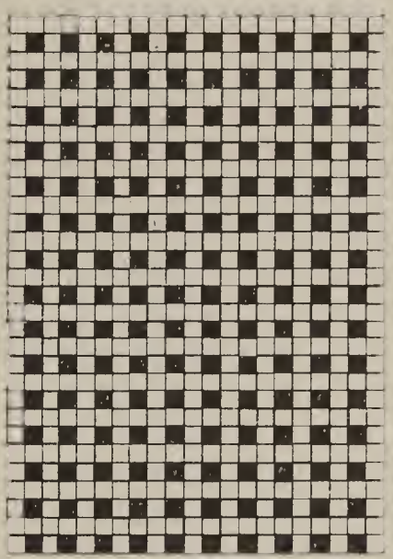


Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

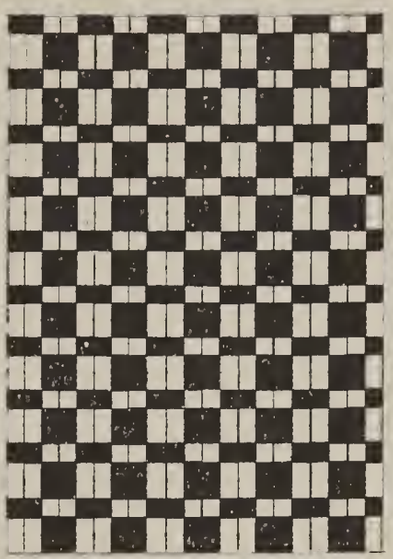
1



2

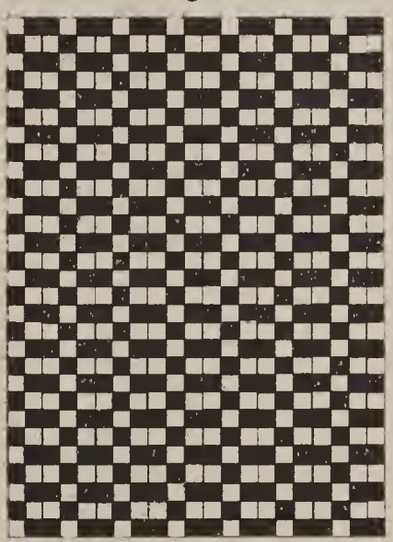


3

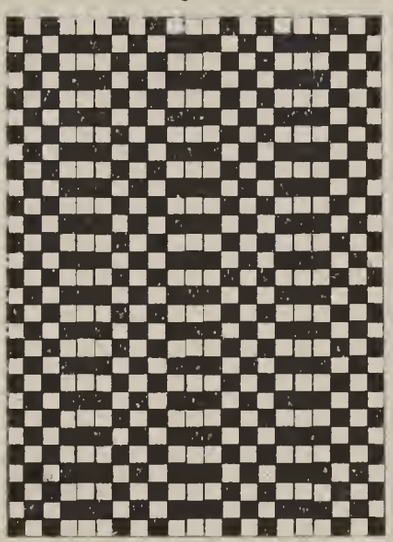


4

5

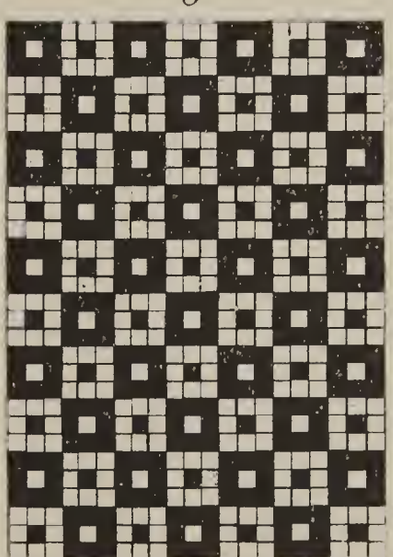


6

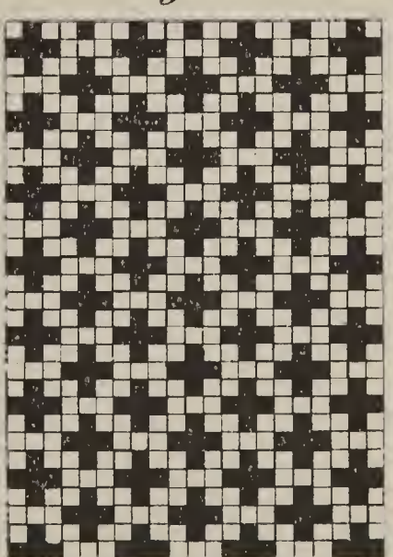


7

8



9

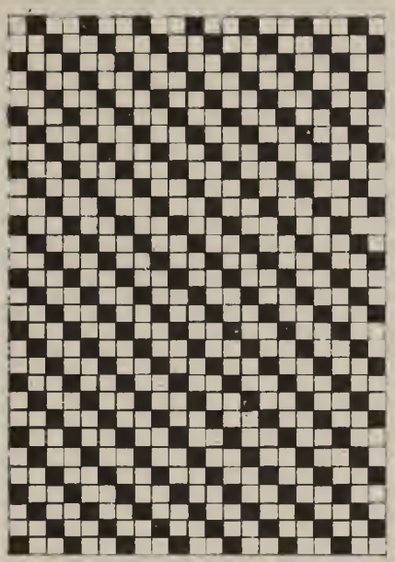


Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

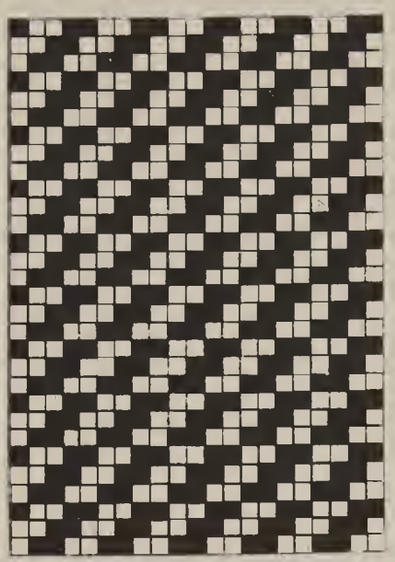
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

10

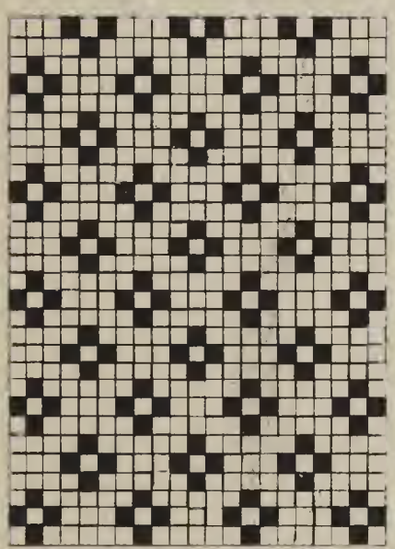
11



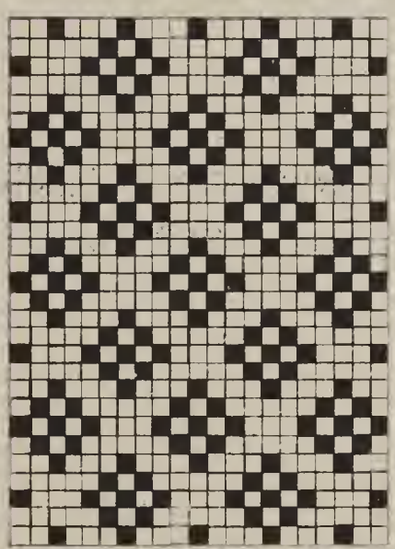
12



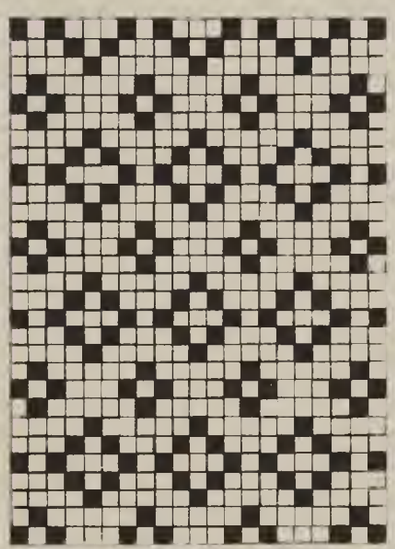
13



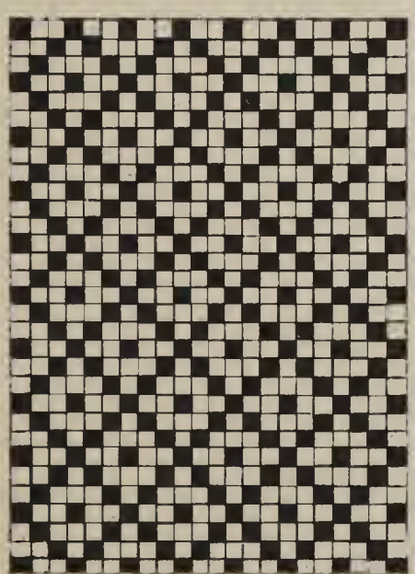
14



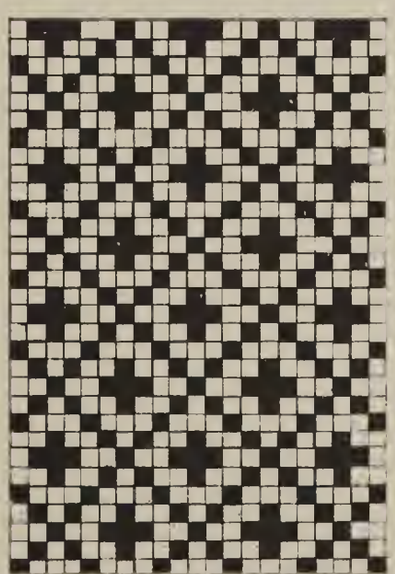
15



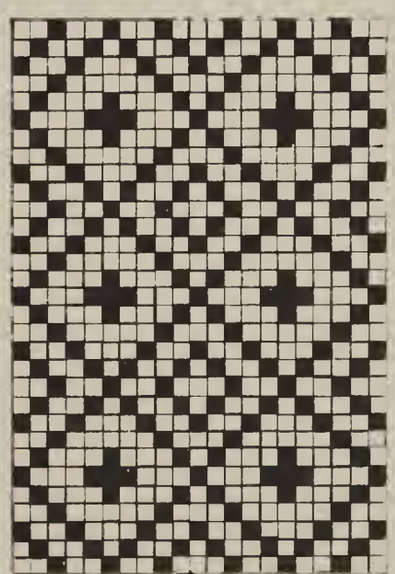
16



17

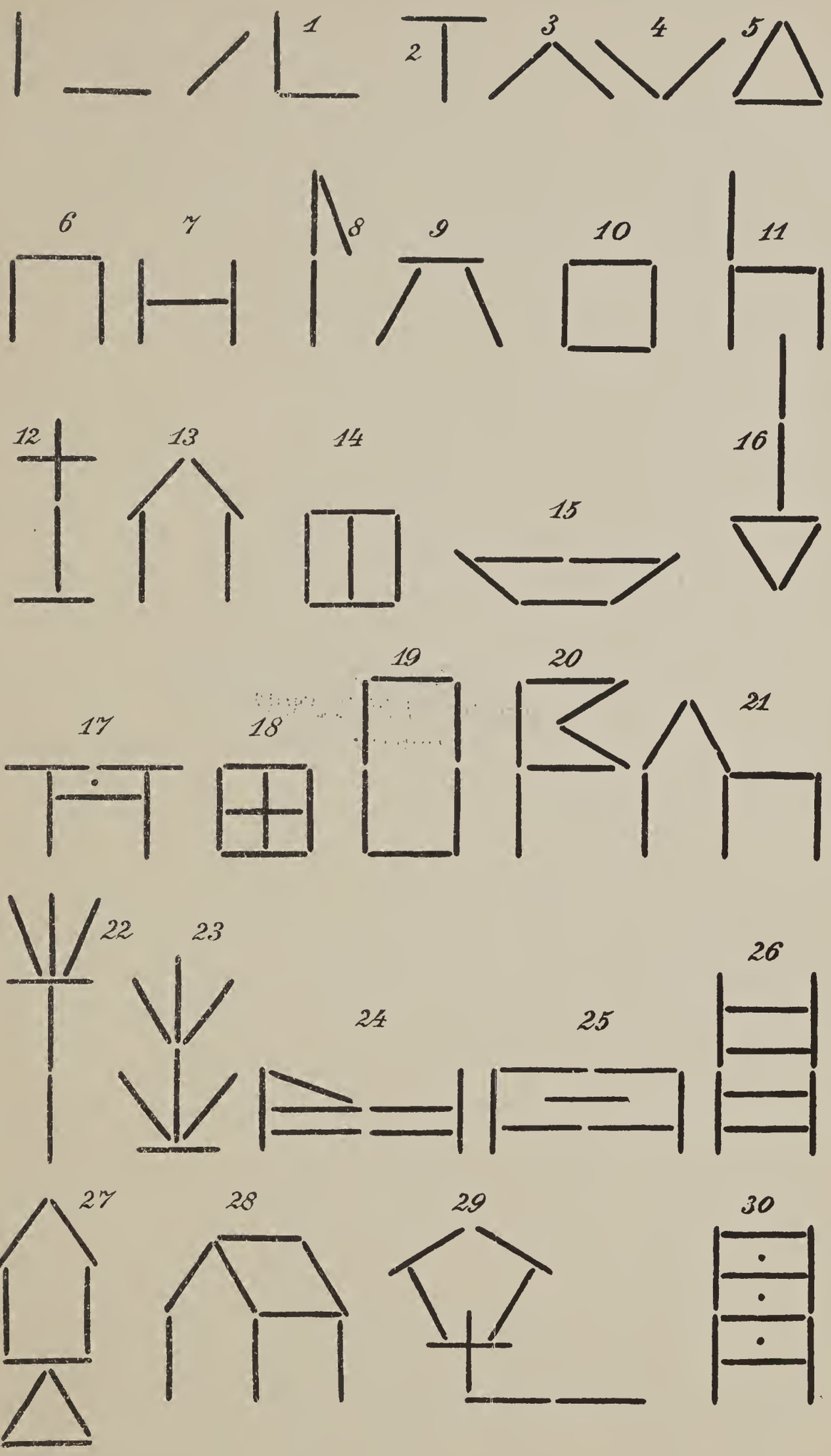


18



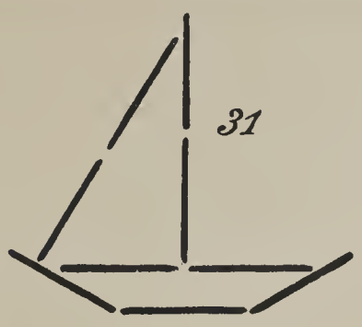
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

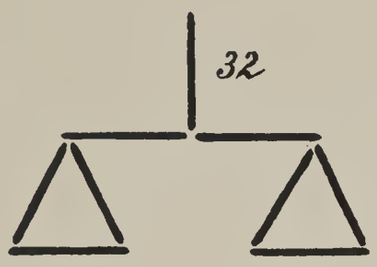
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA


31

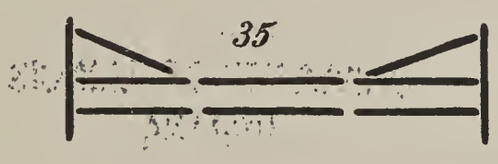

32

33

34

36

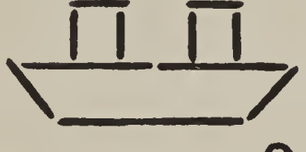
37


35

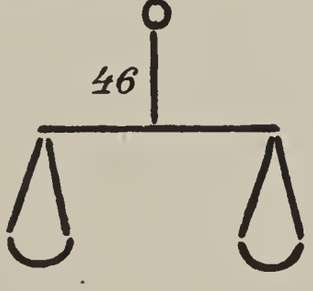
38

39

41


40

42


46

47

43

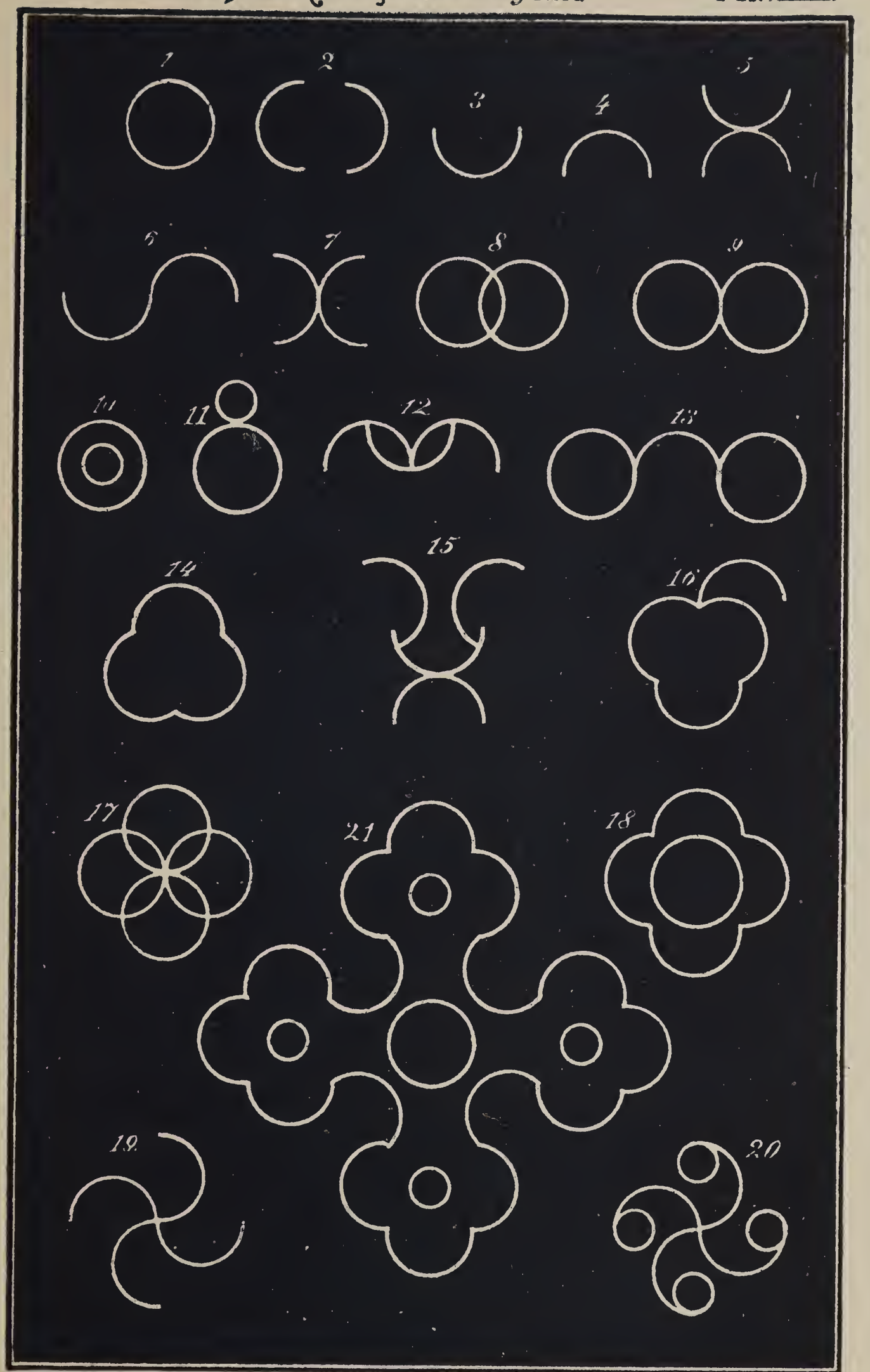
44

45

48

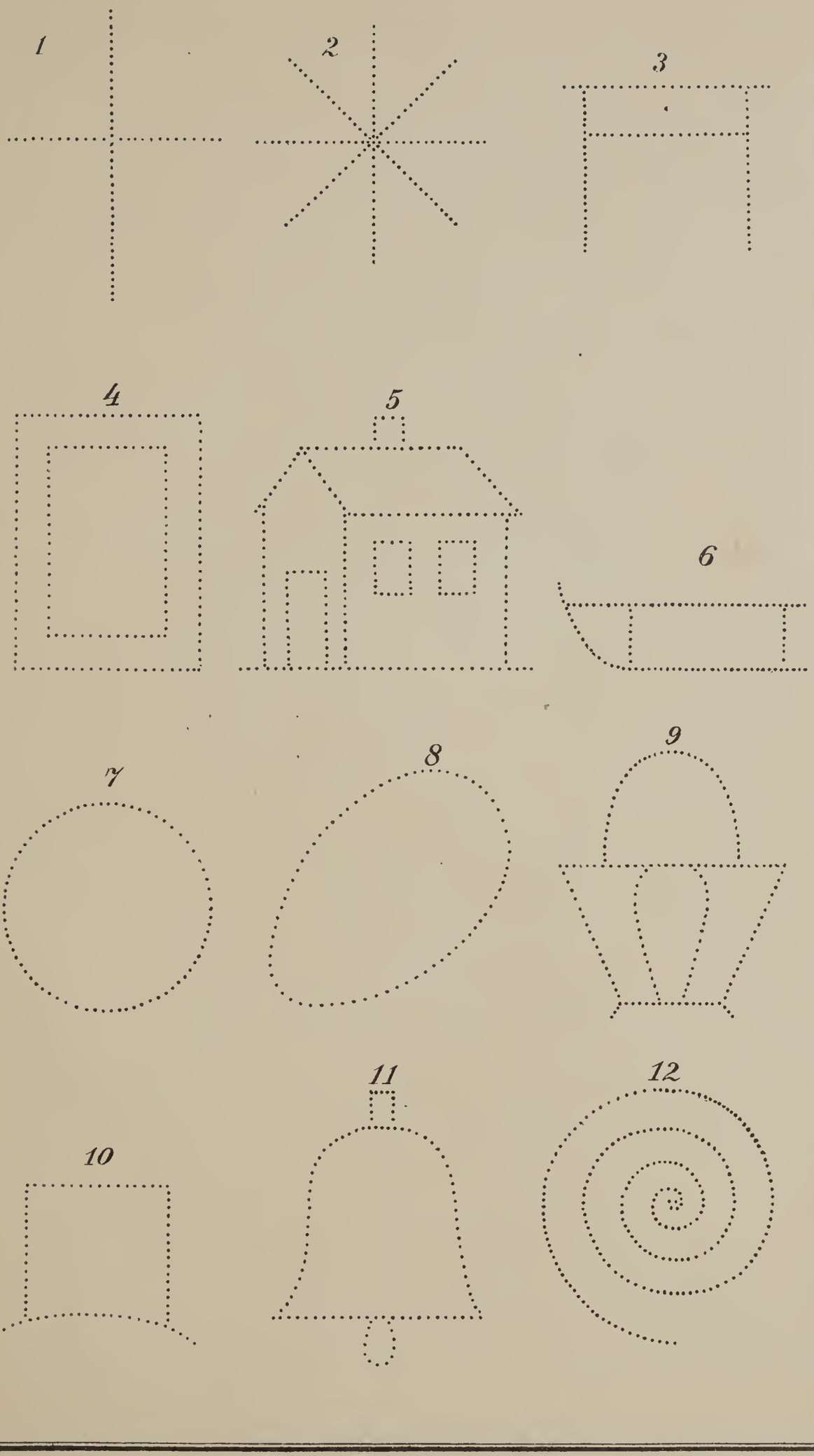
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

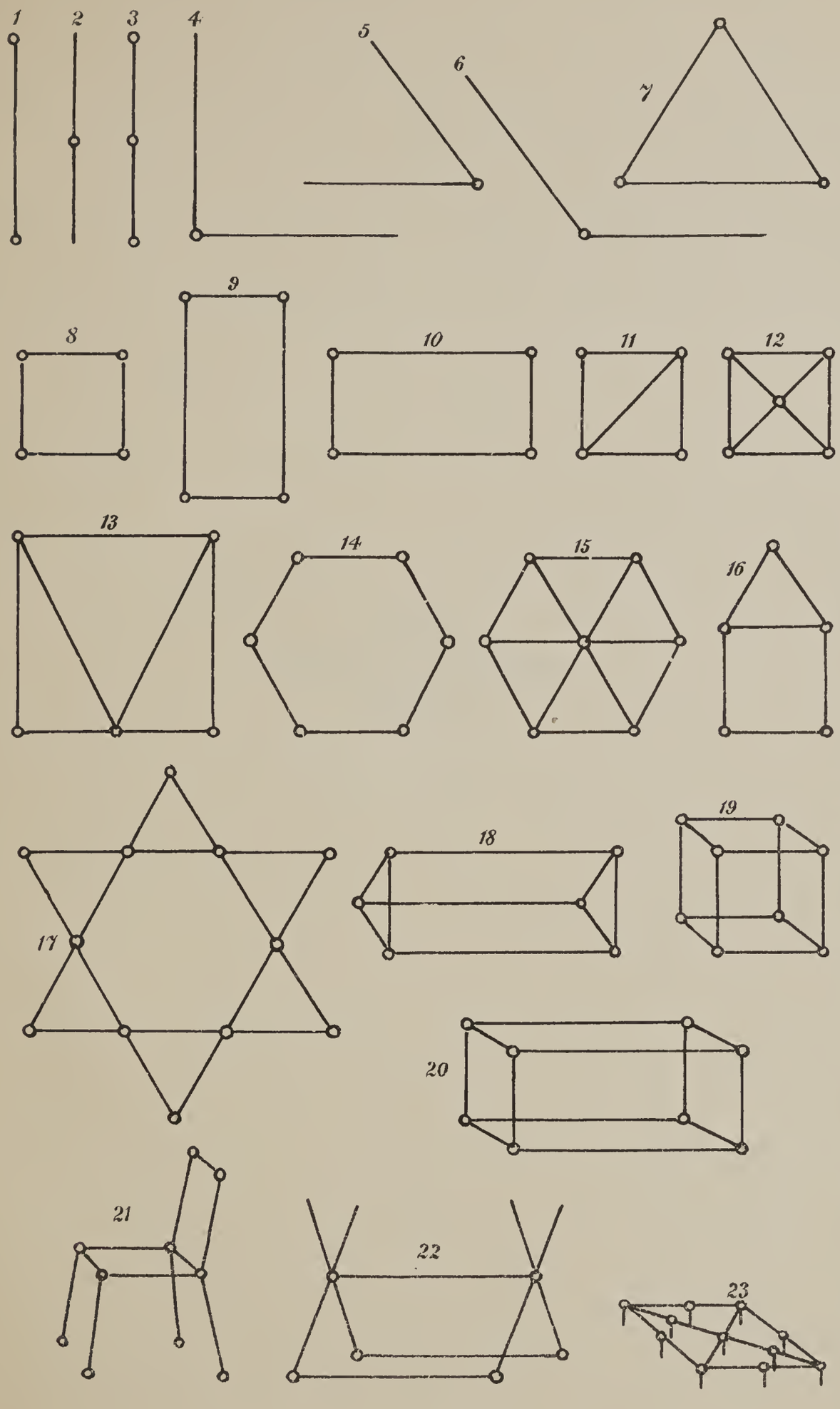


Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

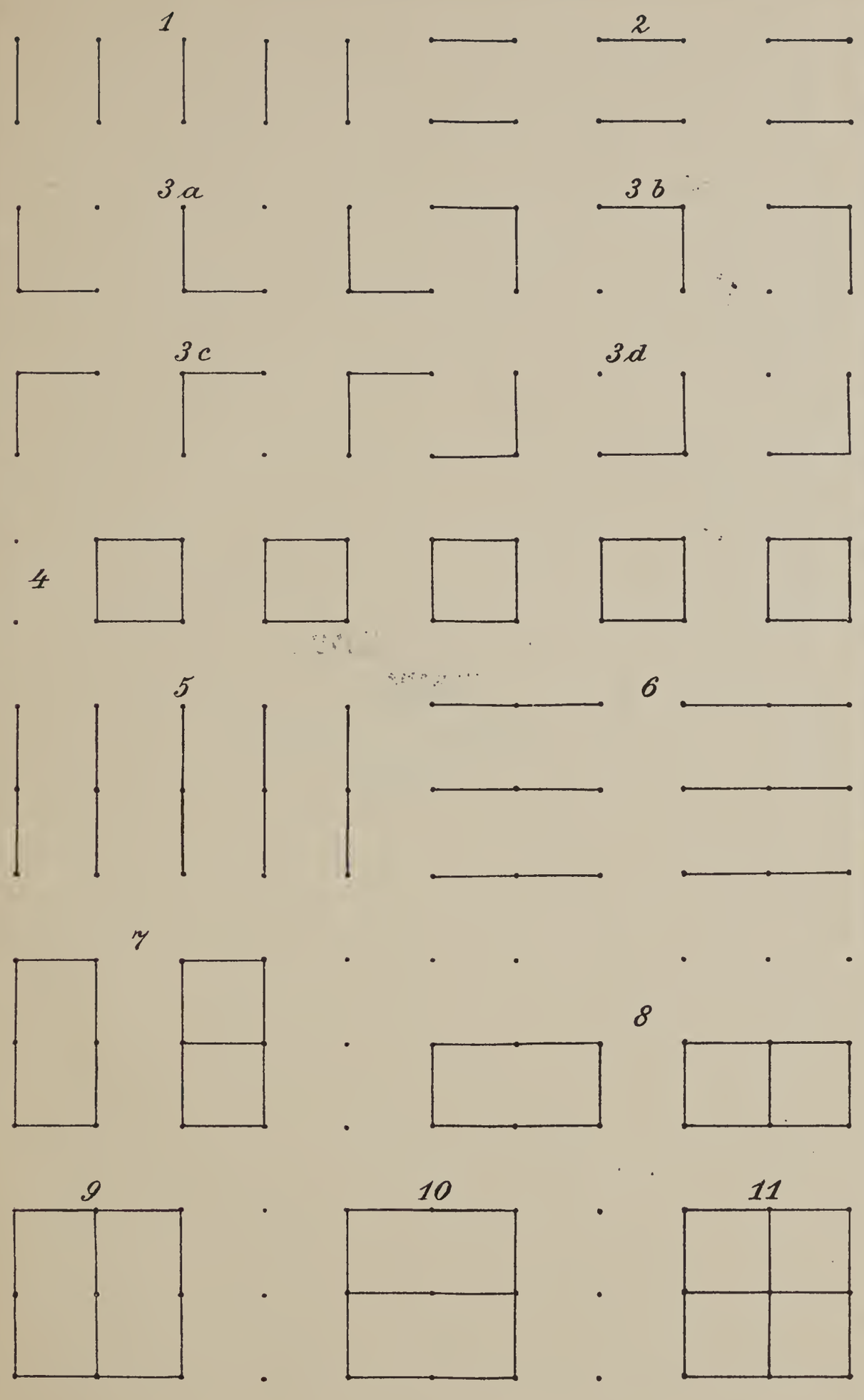


Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.



Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

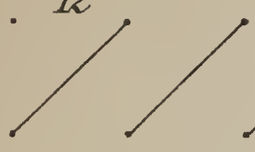
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA



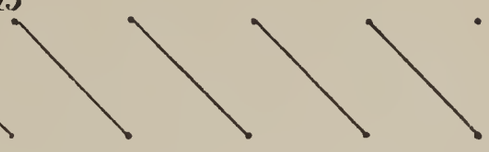
Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

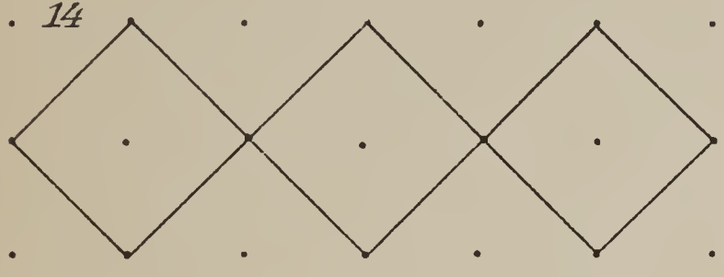
12



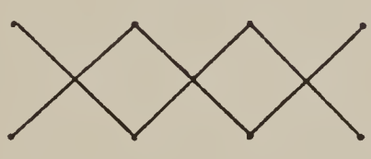
13



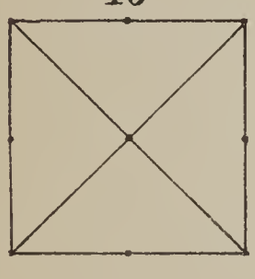
14



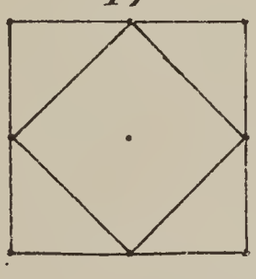
15



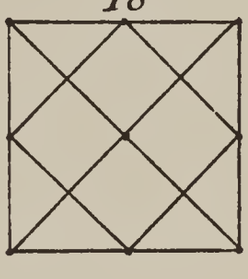
16



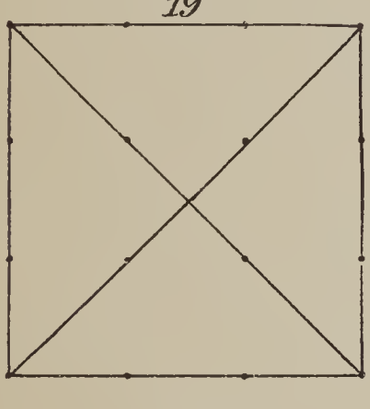
17



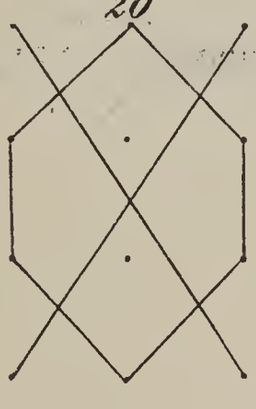
18



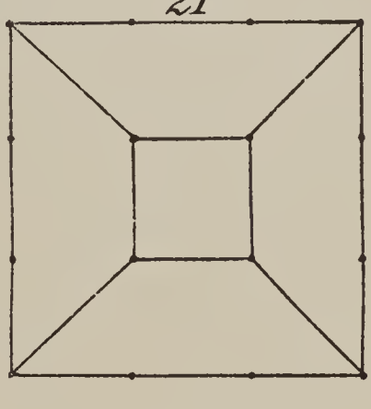
19



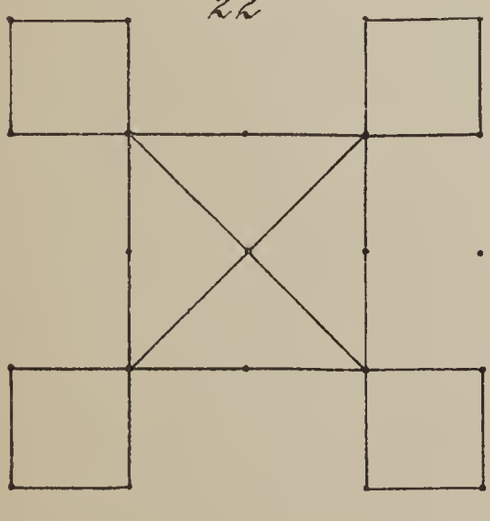
20



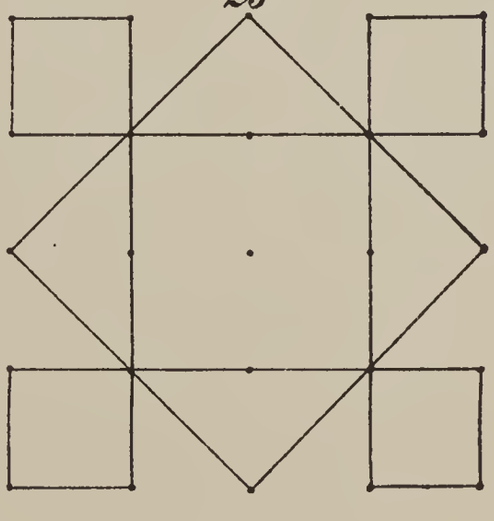
21



22

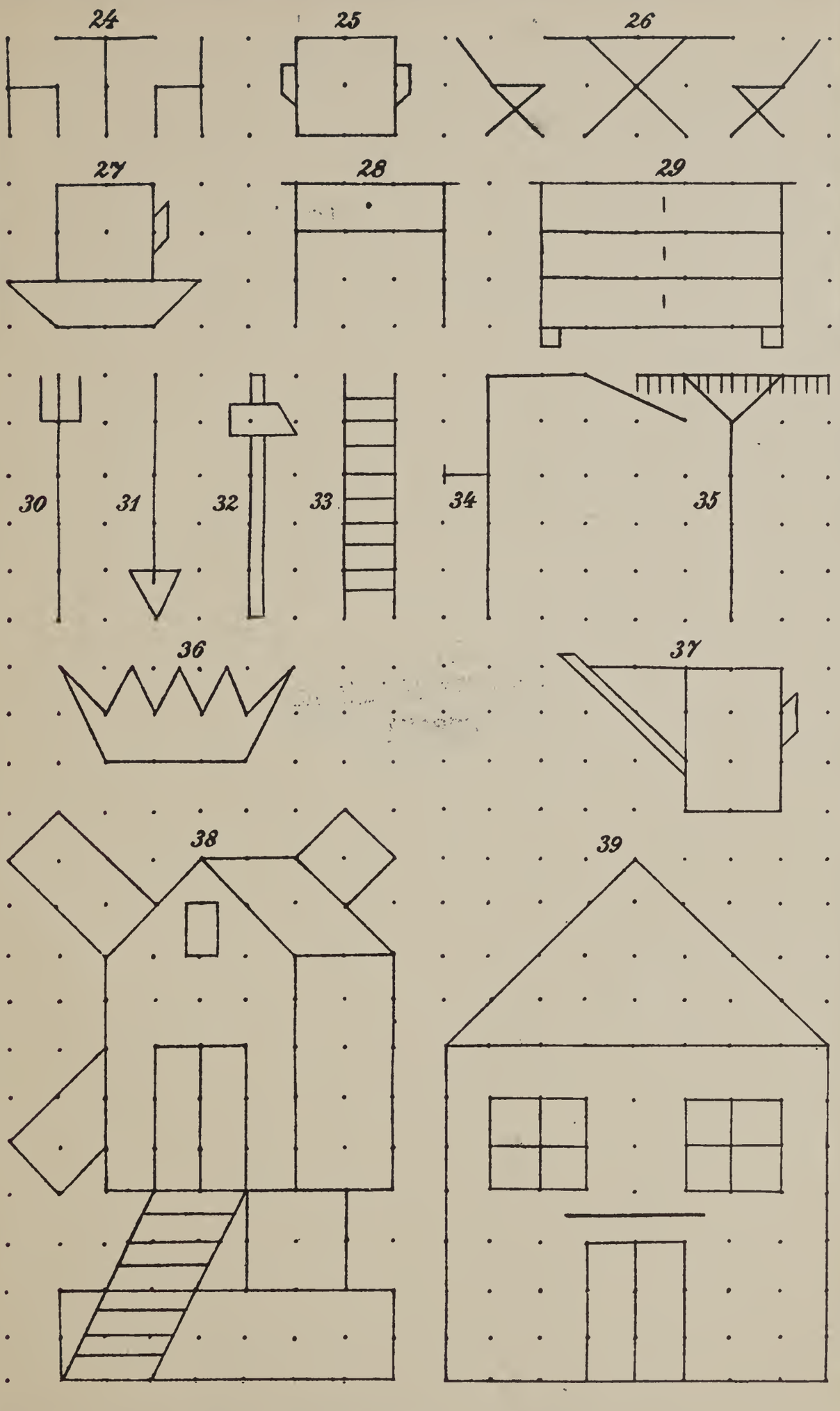


23



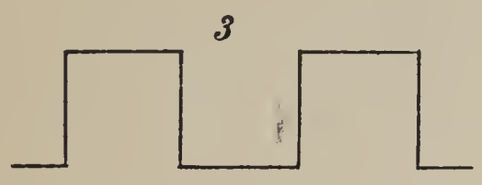
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

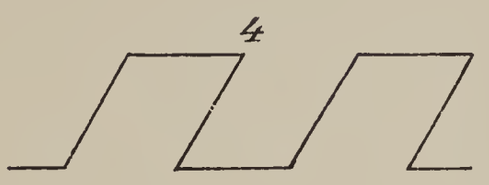
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

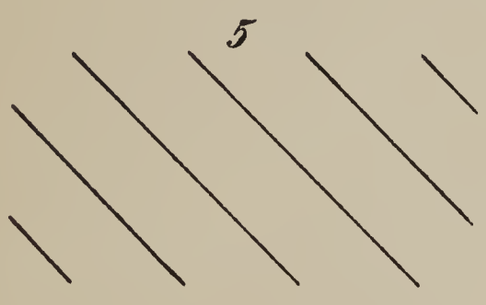


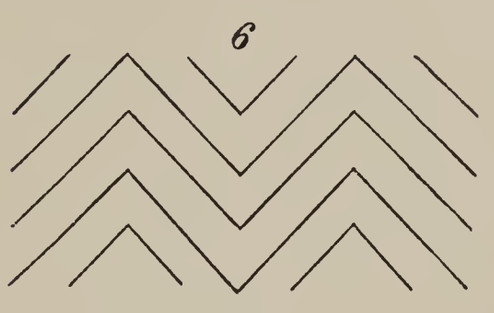
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

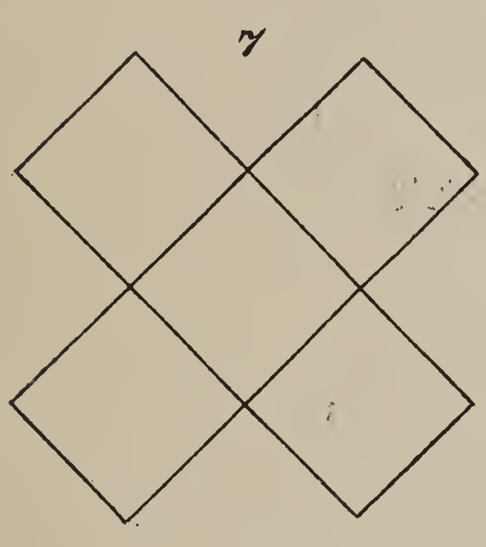
LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

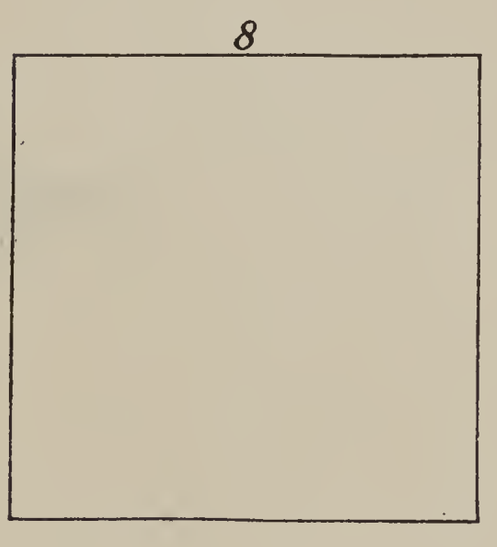


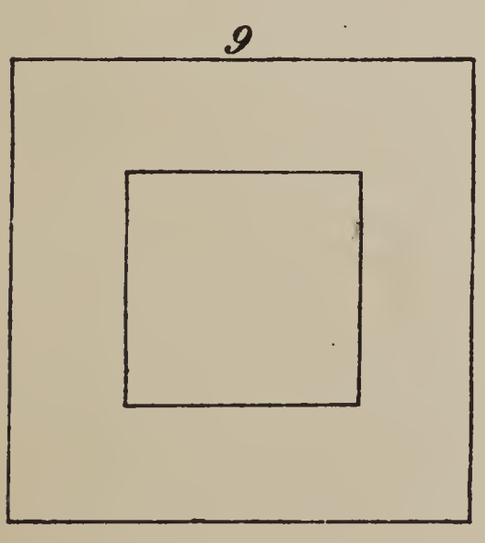


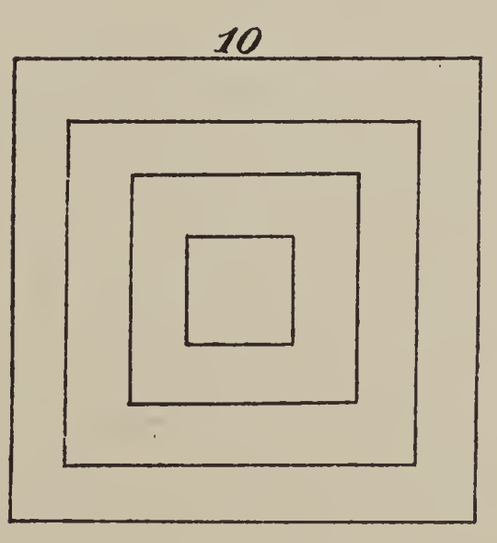








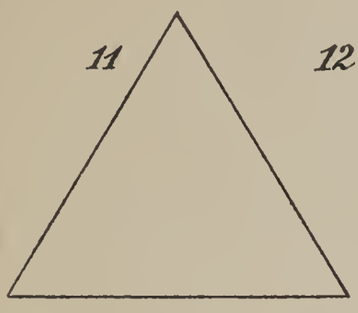




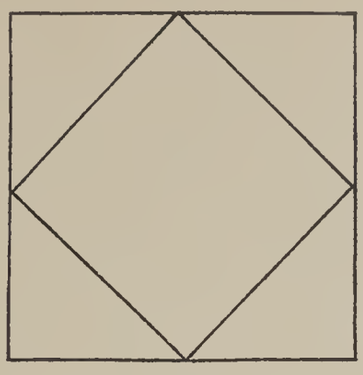
Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

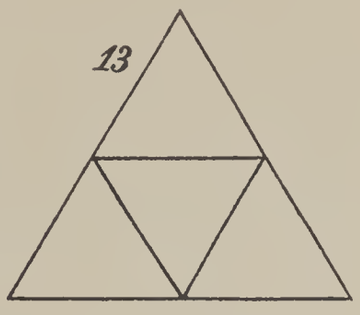
11



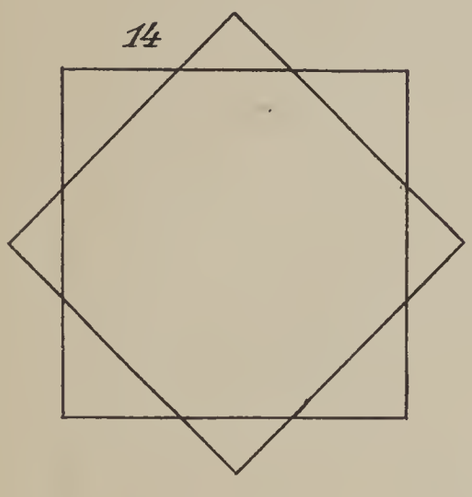
12



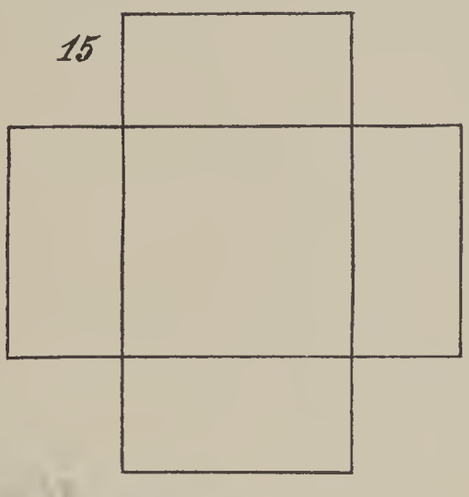
13



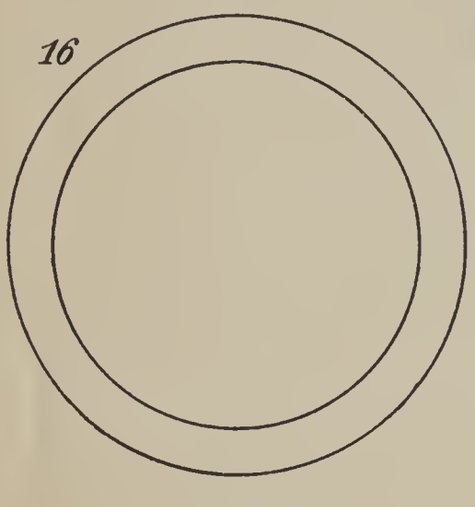
14



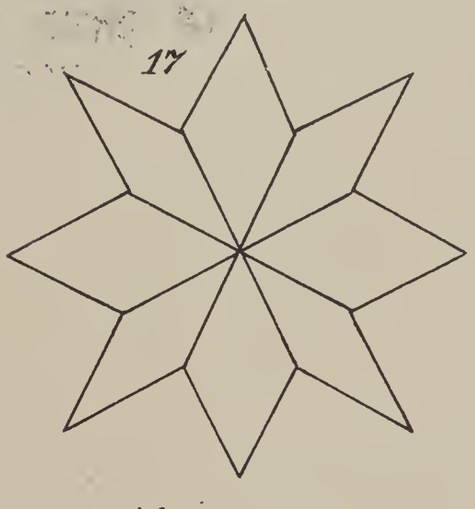
15



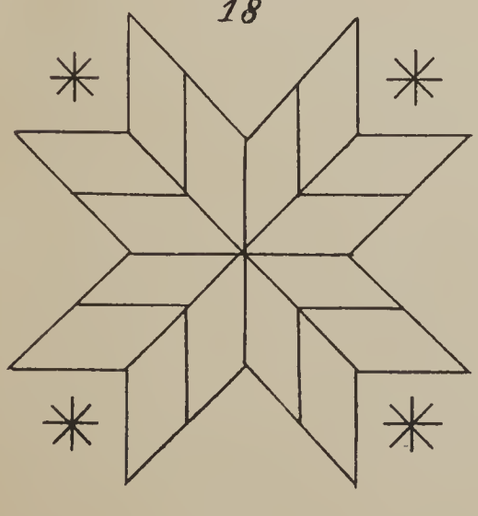
16



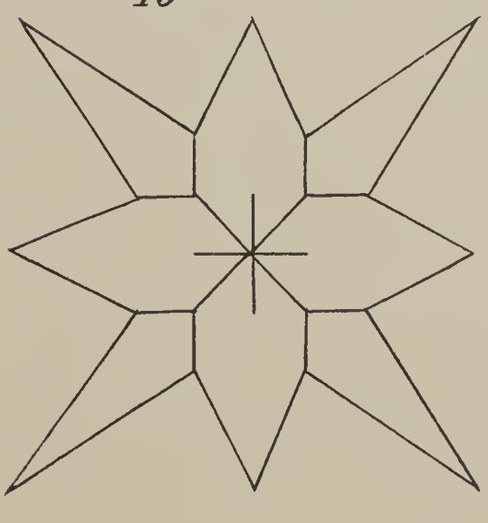
17



18



19

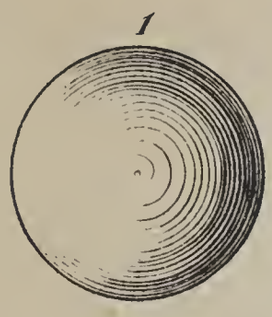


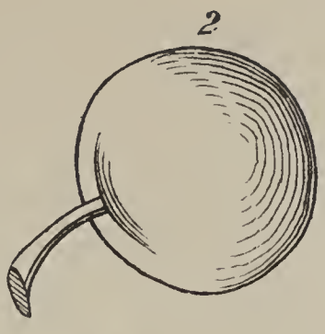
Verlag v. Alfred Hölder, k. u. k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universitäts-Buchhändler in Wien.

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA

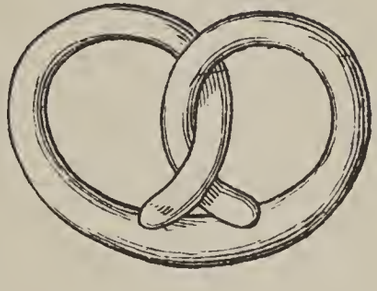

1


2

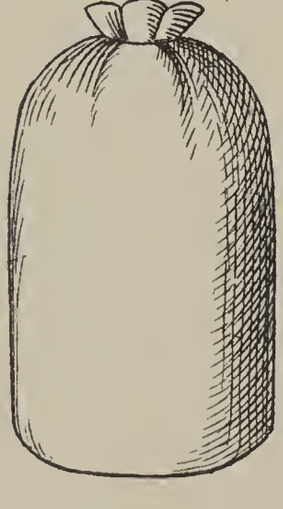
3

4

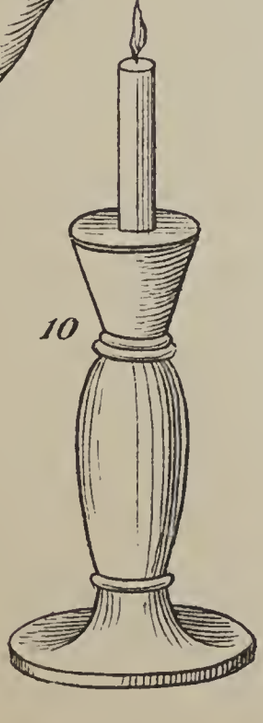
5


6

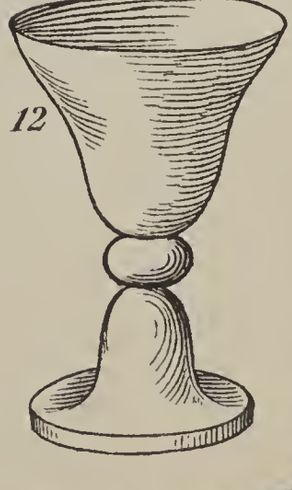
7


8

9


10

11


12

Verlag v. Alfred Hölder, k.u.k. Hof- und Universit

LIBRARY
UNIVERSITY OF ILLINOIS
URBANA